La acción moral

EXPLICACIONES FILOSÓFICAS Y CONTRASTACIONES PSICOLÓGICAS

Cristina Villegas de Posada

Universidad de los Andes
Facultad de Ciencias Sociales - Ceso
Departamento de Psicología

Villegas de Posada, María Cristina
La acción moral: explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas / Cristina Villegas de Posada. — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes, 2008.
222 p.; 17 x 24 cm.

ISBN 978-958-695-332-0

1. Desarrollo moral 2. Etica I. Universidad de los Andes (Colombia). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología II. Universidad de los Andes (Colombia). CESO III. Tít.

CDD 155.25 SBUA

Primera edición: octubre de 2008

Dirección: Carrera 1ª No. 18A – 10 Edificio Franco P. 3
Teléfono: 3 394949 – 3 394999. Ext: 3330
Bogotá D.C., Colombia
ceso@uniandes.edu.co

Ediciones Uniandes
Carrera 1ª. No 19-27. Edificio AU 6
Bogotá D.C., Colombia
Teléfono: 3394949- 3394999. Ext: 2133. Fax: Ext. 2158
http//:ediciones.uniandes.edu.co
infeduni@uniandes.edu.co

ISBN: 978-958-695-332-0

Corrección de estilo: Guillermo Díez

Auguste Rodin
(París, Francia, 1840 - Meudon, Francia, 1917)
La catedral
1908
Bronce con pátina café y verde
62.2 x 28 x 30.5 cm
Fotografía Javier Hinojosa
Colección Museo Soumaya /Fundación Carlos Slim, A.C.

Diseño, diagramación e impresión:
Legis S.A
Dirección: Avenida calle 26 No 82 - 70
Teléfono: 4 255255
Bogotá D.C., Colombia

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Índice

Introducción 1

Primera parte

Capítulo 1. Acción 7

Acción en relación con un fin 7

Acción como propósito 8

Acción como intención 9

Acción y movimiento 11

La intención como causa y guía de la acción 12

Causas de la acción, según Hume. La acción guiada por la pasión 17

Razón y utilidad 19

Acción en el contexto de la psicología 20

Explicaciones sobre la acción 22

Causas de la acción y sesgo atribucional 23

Variables personales como causas de la acción 25

Explicación de la acción a partir de la situación externa 26

Explicaciones sobre la base de una relación entre el sujeto y el medio ambiente 28

Acción como resultado de la interacción. Modelos de la expectativa por el valor 28

Teorías de la utilidad subjetiva 31

Teorías de la instrumentalidad y de la acción planeada 32

El modelo motivacional de Atkinson 32

La autoevaluación como un principio motivacional 33

Surgimiento de la acción en el niño 34

Surgimiento de las explicaciones causales acerca de la acción 33

Intención 36
La noción de agente 37
CAPÍTULO 2. LA ACCIÓN MORAL 39
Moralidad........ 40
Naturaleza de la acción moral 41
Fin de la acción moral........ 41
Enfoques teleológicos 42
Felicidad y utilidad 43
Enfoques deontológicos. 46
La acción realizada por deber 46
Lo moral como lo justo........ 48
La psicología de Kohlberg y su consideración de lo moral como lo justo........ 51
Críticas a Kohlberg 52
Defensa de Kohlberg por Habermas 55
Subjetivismo de lo moral 56
La preocupación por otros 57
Estándares morales 58
Juicio moral........ 61
Posición no cognoscitivista........ 61
Evidencia psicológica en contra del emotivismo y del no cognoscitivismo 63
Posición racionalista 64
La posición racionalista de Kohlberg. Las etapas del juicio moral........ 64
La persona moral 66
Carácter o personalidad moral 66
Consideración del carácter desde la perspectiva psicológica........ 71
El sujeto moral 75
CAPÍTULO 3. LAS EMOCIONES O SENTIMIENTOS. HUME Y OTRAS POSICIONES FILOSÓFICAS RECIENTES 80
Orgullo y humildad 80
Amor y odio........ 82
Simpatía 82

Compasión ... 82
Racionalidad y emociones ... 84
Responsabilidad en las emociones ... 85

Capítulo 4. Causas de la acción moral desde una perspectiva filosófica ... 87
Las creencias normativas motivan la acción moral. Posición internalista ... 88
Deseos reflejan creencias normativas y creencias normativas reflejan deseos ... 90
El deseo o los sentimientos motivan la acción moral. Posición externalista ... 94
El querer y no el deber ... 100
El querer basado en el amor propio ... 100
El querer en relación con los fines ... 102
La perspectiva integradora de Dewey ... 103
Problemas en las explicaciones filosóficas de la acción moral ... 105
El problema de lo racional ... 106
Papel motivante de las creencias ... 107
Creencias desligadas de lo afectivo ... 108
Crítica a los deseos y sentimientos como los únicos factores motivantes ... 110

Segunda parte

Capítulo 5. Explicaciones psicológicas de la acción moral ... 115
Las decisiones morales ... 115
El papel de los juicios morales. La posición de Kohlberg ... 116
El desarrollo moral como variable moderadora ... 125
El modelo de Nisan del balance en la decisión ... 125
Modelos de la acción prosocial ... 127
El modelo cognoscitivo de Schwartz ... 127
El afecto como el factor motivacional. ... 128
La empatía como fuente de la universalización ... 131
El modelo motivacional de Batson de la conducta prosocial ... 132
Modelos motivacionales integradores. ... 133
El modelo autorregulatorio de Bandura ... 133

Explicación de la conducta destructiva, según el modelo de Bandura.... 135
El modelo de la acción planeada ... 137
Un nuevo modelo: el modelo motivacional moderador... 137
El motivo como un filtro para evaluar las situaciones... 142
Situaciones que activan el motivo ... 143
Consideración de las consecuencias. Costos y beneficios ... 144
Sentimientos autoevaluativos. ... 147
Evaluación global de los modelos de la acción moral ... 149
CAPÍTULO 6. DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL ... 151
Desarrollo de los estándares morales ... 157
Desarrollo de las nociones de justicia. Las sanciones... 158
Nociones de justicia retributiva y distributiva ... 159
Origen de los estándares morales ... 159
Desarrollo de las justificaciones morales ... 163
Diferencias por sexo en el desarrollo moral ... 165
Razonamiento en los dominios moral, social y religioso ... 166
Motivación temprana para la acción moral ... 169
CAPÍTULO 7. DESARROLLO EMOCIONAL ... 172
Requisitos para la experiencia emocional ... 175
1ra, resentimiento e indignación ... 177
Empatía, simpatía y compasión ... 177
Emociones autoevaluativas positivas. El orgullo ... 180
Emociones autoevaluativas negativas. Pena y culpa ... 181
Cognición y emociones ... 184
Evolución en la comprensión de las emociones autoevaluativas ... 186
El motivo moral y las emociones... 187
Identidad moral ... 188
Emociones y acción. Algunos estudios empíricos ... 190
REFERENCIAS ... 191
ÍNDICE DE TEMAS ... 203
ÍNDICE DE AUTORES ... 211

Introducción

Cuando comenzaba a escribir este libro recibí un curioso correo electrónico en inglés con el encabezado de *personal* y firmado por un supuesto abogado. El firmante del correo me proponía que aceptara figurar como recipiente de la parte de una herencia que debía destinarse a labores humanitarias, y de la cual el abogado era albacea. Por mi colaboración recibiría varios cientos de miles de dólares. Recientemente recibí otro correo en el cual la hija de un depuesto presidente de un país africano me pedía colaboración para invertir varios millones de dólares fuera de su país. Aunque no lo decía en ese correo, seguramente yo recibiría una parte por colaborar.

El primero de los correos me hizo pensar que me proponían una estafa, y que de aceptarla probablemente la estafada sería yo. Meses después alguien contaba por la radio acerca de un correo similar al mío y de cómo la organización con la que trabajaba aceptó la oferta y estuvo a punto de perder ocho millones de pesos que debía pagar para los trámites de la supuesta herencia.

Pero si lo del correo me tocó personalmente, no es el único ejemplo que me puso a pensar y me convenció de la urgencia de escribir sobre la acción moral. Otros dos hechos interesantes se presentaron en el transcurso de la escritura de este libro. El primero fue la publicación de los resultados de una encuesta sobre corrupción en Colombia, y el segundo, el hallazgo de un millonario botín por parte de un batallón del ejército, en una región remota del país.

En cuanto a la encuesta sobre corrupción (*El Tiempo*, enero de 2003), fue realizada en Colombia con una muestra representativa. Las personas fueron interrogadas acerca de si habían realizado actos tales como sobornar a un policía, comprar la libreta militar, copiar en un examen o trabajo, comprar discos piratas, entre otros; si conocían a alguien que lo hubiera hecho; si lo harían si las circunstancias las llevaran a eso y si esa conducta sería justificable en algunas circunstancias.

Muchas cosas llaman la atención en los resultados. En primer lugar, el porcentaje de los que aceptaban haber incurrido en la conducta ilícita era menor que el de los que afirmaban conocer que *otros* sí habían incurrido en la conducta en cuestión. Así, mientras que un diez por ciento afirmó haberle ofrecido alguna

vez dinero a un policía para que no le pusiera una multa, la mitad afirmó que conocía o sabía de otros que lo habían hecho. Para todas las preguntas se dio una discrepancia similar. Esto parece indicar un sesgo en la perspectiva para juzgar nuestra conducta y la de otros: somos mejores de lo que son los otros.

Por otro lado, de acuerdo con la encuesta, la inmoralidad en los asuntos públicos es menor que en los asuntos privados. Así, mientras que una quinta parte aceptó haber incurrido en tráfico de influencias para obtener algún puesto o contrato, algo más de la mitad aceptó haber comprado discos piratas, y un porcentaje un poco menor afirmó haber copiado en algún trabajo del colegio o la universidad. De acuerdo con estos resultados, la inmoralidad en la vida cotidiana parece ser mayor que en el ámbito público, pues es posible que muchas personas no estén dispuestas a cometer un *delito*, pero sean tolerantes con la inmoralidad en pequeñas cosas.

Pero tal vez lo más sorprendente es que la mayor parte de las personas reprobaba cada una de las acciones por las que se preguntaba, y sin embargo, más de una tercera parte de ellas incurriría en tales acciones "debido a las circunstancias". Así, para el caso de la evasión de impuestos, la tercera parte dijo que lo haría si las circunstancias lo llevaran a ello, aunque sólo la quinta parte juzgaba que eso era justificable en algunas circunstancias. De acuerdo con estos resultados, muchos de los encuestados harían algo que no consideraban totalmente correcto, impulsados por las circunstancias. ¿Son éstas una razón convincente para los que se comportan inmoralmente? ¿Para quienes constituyen una explicación que excuse su conducta inmoral?

Finalmente, es conveniente relatar la anécdota acerca de la caleta con dinero. En abril de 2003 los medios de comunicación le dieron gran despliegue al hecho de que un batallón del ejército que hacía labores de patrullaje en una zona que había sido abandonada por la guerrilla de las FARC encontró una caleta que contenía en dólares el equivalente a $20.000.000.000 de pesos. Los comandantes del batallón decidieron que el dinero debía repartirse entre todos, a razón de $200.000.000 de pesos por soldado, con algunas diferencias dependiendo del rango. Los soldados vaciaron sus morrales y se desprendieron de ropa y provisiones para poder empacar el dinero. En otras caletas había más dinero, pero como ya no lo podían empacar por falta de espacio, lo quemaron. Algunos no quisieron recibir nada, pero la gran mayoría lo hizo, y los delataron las compras estrafalarias que hicieron, pagando en dólares en muchos casos.

Parece, sin embargo, que los participantes no estaban muy convencidos de la moralidad o de la legalidad de su acción, porque convinieron en guardar el secreto. Cuando se supo el hecho se desató una polémica acerca de si éste había sido ilegal, solamente inmoral, o ninguna de las dos cosas. A la postre, 146 soldados

fueron condenados en una corte marcial a varios años de cárcel por apropiarse de algo que debía ser entregado al Estado.

El ejemplo anterior deja muchos interrogantes acerca de la motivación moral. Así, si los soldados pensaban que tomar el dinero era algo inmoral, ¿por qué lo hicieron? Si no era algo inmoral, ¿por qué se comprometieron a guardar silencio? ¿Por qué algunos no quisieron recibir dinero?

Los tres casos presentados tienen en común la inmoralidad, con amplios beneficios económicos en el primero y en el tercero, y beneficios de diverso estilo en las conductas evaluadas en la encuesta sobre corrupción. ¿Cómo explicar esas conductas? ¿Son los beneficios los que las explican? ¿Son las circunstancias? ¿No se sabe qué es lo moral, o si se sabe, se le da poca importancia? Todas estas pueden ser explicaciones, pero tendríamos que dar cuenta de por qué algunos rechazan los beneficios de la conducta inmoral, se resisten a las circunstancias que los presionan hacia la conducta inmoral, o a pesar de todo, le dan tanta importancia a lo moral. ¿Por qué las personas actúan moralmente? En síntesis, tenemos que explicar por qué hay personas morales o inmorales en iguales o parecidas circunstancias, y ello es lo que me propongo en el presente libro.

Quiero intentar demostrar que la conducta moral o inmoral no es el resultado de las circunstancias o de una noción de deber, o de una postura emotiva frente a lo moral, sino de una persona que evalúa las circunstancias a la luz de su moralidad y que experimenta o prevé ciertos sentimientos morales ante la conducta moral o inmoral. Estos tres aspectos son los que la impulsan a actuar moralmente. No son pues las circunstancias, como creen frecuentemente los que trabajan sobre corrupción y consideran que la solución está en poner controles externos. Tampoco es la sola noción de deber moral como propuso Kant, ni son los sentimientos como consideraba Hume y consideran aún hoy en día muchos de sus seguidores.

Mostrar lo anterior, desafortunadamente, exige muchas páginas, muchas más de las que quisieran los que buscan respuestas cortas. También requiere discutir las propuestas sobre la acción moral de Kant, Hume y otros filósofos, y contrastarlas con las explicaciones o los hallazgos de la psicología al respecto. La acción, moral o no, es algo propio de las personas y, por tanto, la psicología debe tratar de explicarla. Pero en esta empresa, la filosofía proporciona tanto la visión o visiones acerca de qué es lo moral como también una serie de respuestas para la pregunta de por qué las personas actúan moralmente, respuestas que son tan antiguas como la filosofía misma. Pero la validez de muchas de éstas no se resuelve en el marco de la filosofía sino de una psicología que dispone de formas de abordar al agente que actúa –a fin de conocer sus motivaciones– y de teorías acerca de la motivación. Tal como se verá al presentar diferentes explicaciones filosóficas para la pregunta que nos ocupa, los argumentos que dan los filósofos

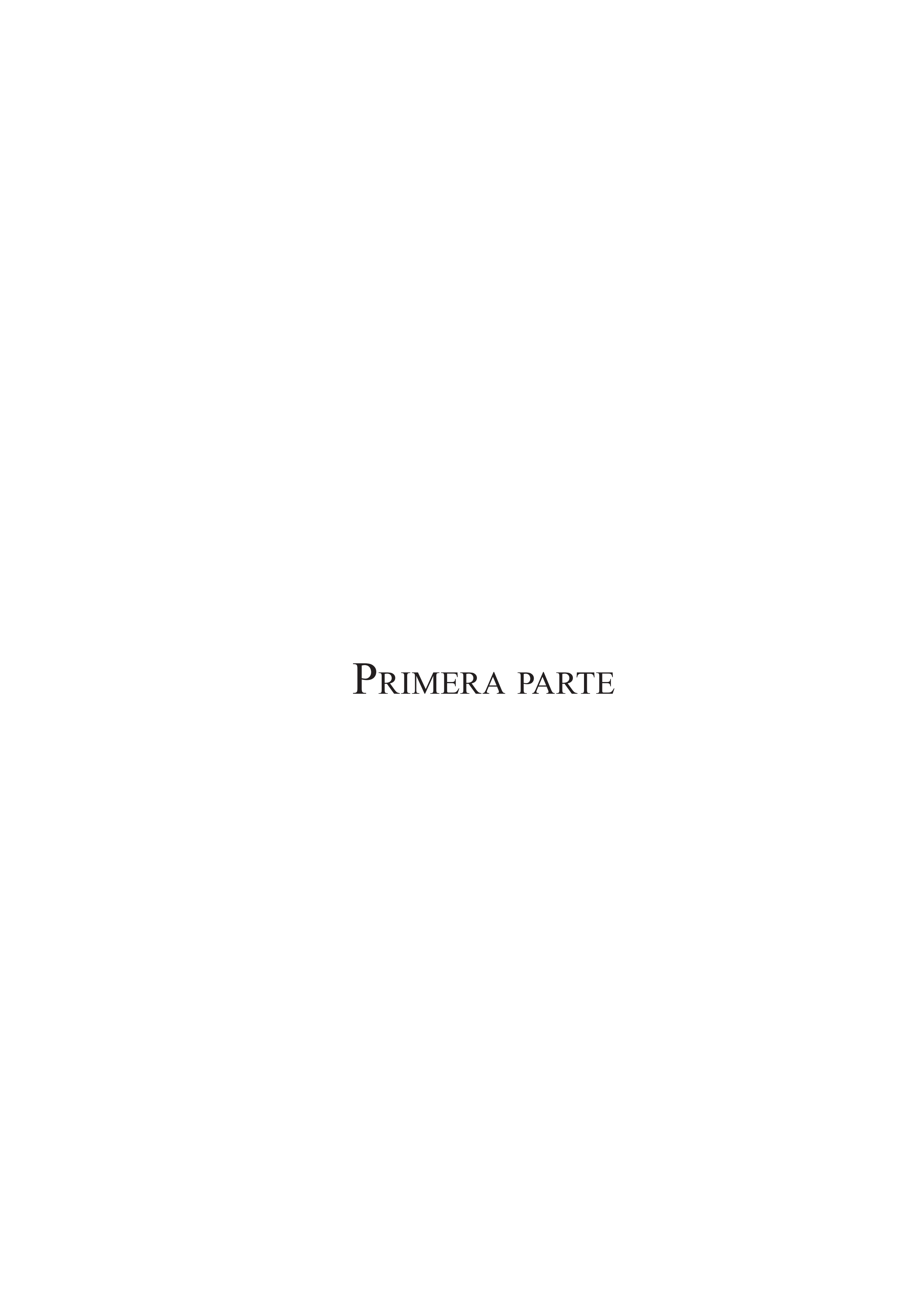
para apoyarlas o descartarlas se basan en lo que las personas comúnmente hacen o dejan de hacer, o en los casos patológicos, es decir, en la psicología de las personas. A su vez, psicólogos como Kohlberg se han apoyado en la filosofía para sustentar muchos de sus postulados.

Este trabajo se inscribe en una tradición de colaboración entre disciplinas, de la cual son exponentes notables Habermas, por el lado de la filosofía, y tanto Piaget como Kohlberg, por la psicología. El primero de ellos se ha interesado vivamente por el desarrollo moral, tal como fue expuesto por Piaget y Kohlberg, y ha aportado valiosas coincidencias y críticas a los planteamientos de éstos. Piaget y Kohlberg, por su parte, se apoyaron en la filosofía, como el marco de referencia para sus planteamientos, pero le aportaron a ésta en la comprensión del sujeto moral.

El libro comienza con una discusión de la acción en general, con la cual pretendo sentar las bases para lo que se considera acción moral. Luego vienen una presentación de lo que la filosofía entiende por moral y las explicaciones filosóficas para ésta, y una discusión de las limitaciones de las diferentes perspectivas. En la segunda parte presento las distintas posiciones de la psicología al respecto, sus limitaciones, la posibilidad de integración de diferentes perspectivas en un modelo comprensivo y la forma en que se desarrollan los aspectos implicados en la acción moral.

Este libro fue posible gracias a una descarga académica que me dio el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, por lo cual le expreso mis agradecimientos a la directora de ese momento, la doctora Viviola Gómez. También expreso mi agradecimiento al director actual, Jorge Larreamendy, por su apoyo y estímulo[1].

1 Las traducciones de los autores citados en inglés o en alemán, que aparecen en el texto, son de la autora.



Primera parte

Capítulo 1
Acción

La acción es esencial al ser humano, y por ello entenderla es fundamental. ¿Qué diferencia hay entre lo que hace una persona y lo que a ella le sucede? El movimiento de la mano para espantar un mosco o el reflejo rotular, ¿son acciones? ¿Implica la acción un movimiento o hay acciones sin movimiento? En el presente capítulo se intentará dar respuesta a estas preguntas y aclarar lo que se entiende por acción.

Acción en relación con un fin

La acción podría ser definida por el fin. De esta manera, una acción, para ser considerada como tal, requeriría que fuera orientada hacia un fin. De acuerdo con el primer ejemplo, sería acción el movimiento de espantar el mosco, pero no lo sería el reflejo rotular, ya que en el primer caso hay una meta o fin que guía el movimiento, pero en el segundo hay una estimulación que produce un movimiento, pero no hay un fin.

Sin embargo, si la existencia de una meta o fin fuera lo definitorio de la acción, tendríamos dos problemas. Por un lado, no se podría hablar de acción en los casos de actos repetitivos, sin un fin aparente, y por el otro, tendríamos que denominar acción los actos de los animales orientados hacia un fin. En este último caso, se tendría que decir que "actúa" la araña que construye su tela o la abeja que fabrica su panal. Sin embargo, es bien sabido que estas conductas están programadas genéticamente y se presentan de la misma manera en los animales de la misma especie. Son conductas instintivas, en las cuales no es posible establecer variaciones. En el caso del reflejo rotular, siempre la estimulación de la rodilla va a dar lugar al mismo tipo de movimiento. Una primera característica para hablar de acción, considerando el fin o meta, sería que la meta o fin no esté ligado de manera fija con el acto o conducta, y viceversa. Si determinada conducta siempre lleva al mismo fin y éste no puede modificarse, o si el fin siempre implica determinada conducta que no puede alterarse, hay poca razón para hablar de acción. En este caso, se tendría simplemente una cadena fija de movimiento o conducta-fin.

De acuerdo con lo anterior, no basta la existencia de fines o metas para hablar de acción. Se requiere que la relación conducta-meta sea variable: es decir, que distintas conductas puedan llevar a la meta o que las metas puedan ser diversas. Por estas mismas razones, se excluiría el movimiento reflejo de lo que se considera acción, ya que hay un patrón fijo de estímulo-reacción.

El caso de los actos o conductas sin un fin aparente es más complicado. Si excluimos los tics nerviosos, que son actos repetitivos similares y de los cuales el sujeto no es muchas veces consciente, es necesario reconocer que hay conductas sin un fin aparente, que podrían denominarse acciones. Así, del sujeto nervioso que camina alrededor del cuarto o que se para y se vuelve a sentar, no decimos que se mueve de manera extraña sino que se comporta o actúa de manera extraña. Con ello damos a entender que hay algo más que simple movimiento. Por otro lado, si interrogamos al sujeto acerca de su movimiento, nos dirá que éste es una forma de librarse del nerviosismo o tensión (fin) o que su movimiento se debe a su nerviosismo (razón o explicación). En el primer caso hay un fin, sólo que era desconocido para el observador, y podríamos, por tanto, sin ninguna duda, hablar de su acción.

En el caso en que el sujeto solamente nos da una razón o explicación (su nerviosismo), su conducta sería similar a la del sujeto que explica que movió la rodilla (reflejo) porque se la golpearon. Sin embargo, entre los dos casos existe una diferencia en el hecho de que, en el primer caso, el sujeto puede modificar su conducta y no pararse sino más bien morderse las uñas, rayar un papel, etc., mientras que la reacción refleja siempre es la misma. La comparación entre las dos conductas, no obstante, no es muy afortunada porque se está comparando una conducta con otra que está biológicamente determinada, como es el caso del reflejo. De todos modos, en los casos en los que exista una razón para la conducta pero no un fin, estaremos más cerca de lo que es acción mientras más plástica sea la conducta.

De todo lo anterior se desprende que la existencia de una meta o fin parece ser un criterio necesario pero no suficiente para definir la acción, pero a su vez, que la inexistencia de una meta o fin tampoco basta para excluir una conducta de la categoría de acción, aunque este punto requiere mayor elaboración.

Acción como propósito

Otra forma de considerar la acción es como aquella guiada por un propósito. La pregunta que surge es si el propósito es igual al fin o meta, en cuyo caso no habría nada más que agregar a lo que ya se dijo, o el propósito es algo diferente. A este respecto, el diccionario Webster define propósito como algo que uno intenta

conseguir; intención ; meta. En los sinónimos, el mismo diccionario señala intentar e intención. En esta definición aparece la noción de meta, ya discutida, pero también dos nociones nuevas: la de *intentar* conseguir algo y la de *intención*.

Acción como intención

La presencia de una intención ha sido el criterio más importante para distinguir la acción de la conducta o del simple movimiento, de tal manera que se habla de acción siempre que es posible determinar la presencia de una intención, por lo cual Davidson (cit. en Wilson, 2002) señala que hay un vínculo conceptual entre las nociones de acción, así como de intención. Sin embargo, como anota Wilson, este vínculo es complicado, así como también la noción de intención.

Según Davidson, no todo movimiento es acción, ya que ésta es algo que hace un agente de manera intencional, noción que comparten muchos otros filósofos. Sin embargo hay problemas al tratar de establecer este vínculo, según Wilson (2002), porque, por un lado, "intención" tiene varias inflexiones conceptuales, cuyas conexiones no son sencillas, aunque ha habido muchos intentos por ligar las relaciones entre intenciones hacia el futuro, actuar intencionalmente y actuar con una cierta intención. Por otro lado, el agente puede actuar intencionalmente en cierto sentido al realizar una acción, pero algunas de las consecuencias de la acción pueden no haber sido causadas intencionalmente. Estos problemas los ilustra Wilson en frases como: "El agente hizo X con la intención de G" o "Al hacer X (o haciendo X) el agente intentó G", en las cuales hay una atribución de intenciones, pero las frases no son equivalentes. Así, en la primera se establece una relación medio-fin, en la que la acción es un medio para lograr un fin, en tanto que, en la segunda, X puede no ser el medio para lograr el fin.

Para poder hablar de intencionalidad se requieren dos condiciones. Así, según Mele (1997), a una frase como "el agente hizo G intencionalmente" habría que añadirle que el agente fue exitoso al hacer G de una manera acorde con el plan que tenía para G. El otro aspecto es que el éxito al realizar G debe ser el resultado de un ejercicio de alguna habilidad relevante y no depender demasiado de la suerte. Esto querría decir que para hablar de intención el agente debe establecer una relación entre medios y fines, donde los medios o acción son los que él juzga adecuados (aunque pueda estar equivocado) para el fin o fines en cuestión, y la acción debe ser el producto de la habilidad del agente. Sin embargo, los aspectos de control y habilidad también han sido debatidos. Así, Nadelhoffer (2005) señala que aunque los aspectos de control sobre la acción, suerte y habilidad afectan el juicio de las personas acerca de la intencionalidad, ellas no son condiciones necesarias para que una acción sea considerada intencional. De acuerdo con

investigaciones empíricas realizadas por el autor, las personas juzgaban como intencionales acciones en las que intervenía la suerte, y en mayor medida, si dichas acciones tenían un carácter moral. Así, una gran mayoría de los sujetos juzgaba intencional el hecho de hacer explotar por venganza un reactor nuclear, aunque descubrir la clave que permitiera activar el reactor fuera puro azar.

Lo que parece claro, para hablar de intencionalidad, es que el agente debe *creer* que su acción conduce al resultado deseado, aunque no sea exitoso, o esté equivocado en su creencia, como en el caso de lograr un seis al tirar un dado. En este caso, la acción de tirar el dado es intencional, pero el resultado no lo es. En Mele, por el contrario, se ve un énfasis en el resultado de la acción, en si ésta fue exitosa o no y si el éxito fue producto de una habilidad del agente.

Bratman (cit. en Wilson, 2002), por su parte, piensa que debemos distinguir entre la intención como la aspiración o meta de las acciones y la intención como un estado de compromiso frente a acciones futuras. Estos dos sentidos parecen expresarse con oraciones como: "El agente *intenta* G" y "El agente tiene la intención de G".

En la primera oración el agente trata de conseguir G, es decir, establece los medios para lograr la meta o fin. En la segunda se señala que el agente tiene una especie de compromiso futuro frente a G, es decir, hará lo requerido por G o para G, o hará G. Ambas expresiones tienen en común una relación medios-fin establecida por el sujeto.

La noción de intención contiene otros aspectos diferentes de la relación medios-fin. Así, Grice consideraba que la intención consistía en la voluntad del agente de que se diera cierto resultado como consecuencia de la voluntad. Neri Castañeda sostenía que las intenciones eran una especie de autocomando, que él llamó "practitions" (Wilson, 2002). Para Bratman, por su parte, las intenciones cumplen un papel en el razonamiento práctico, en la planeación del futuro y en el actuar. Su papel causal es distinto del de las expectativas, deseos, esperanzas y otras actitudes hacia las acciones futuras del agente. Searle (1983), por el contrario, considera que las expectativas, deseos, creencias y miedos, entre otros, tienen en común la intencionalidad. Según dicho autor, la intencionalidad es la propiedad de muchos estados mentales y eventos de estar orientados o referidos hacia algo en el mundo externo. Así, si uno tiene una creencia, es acerca de determinada cosa o un miedo de tal otra cosa; o si uno tiene una intención, debe ser un propósito de hacer algo. Algunos estados mentales, como los mencionados, son intencionales, pero otros no, porque les falta la orientación o el estar referidos a algo, como es el caso de la ansiedad, de la cual no se dice que sea ansiedad de algo o referida a algo. De acuerdo con el autor mencionado, la intención, entendida como intentar hacer algo, es tan sólo una clase, entre otras, de intencionalidad.

Por otro lado, según Searle, hay una estrecha correspondencia entre acción e intención, ya que "... una acción intencional es simplemente la condición de satisfacción de una intención" (p. 80), y cualquier cosa que pueda ser satisfacción de una intención es una acción intencional.

En la discusión anterior, se evidencia que en la noción de intención está implícito el aspecto de la meta, ya que las acciones se ordenan en función de la meta, la cual se persigue, se busca, se intenta. El otro aspecto es el control de la acción por parte del agente, el cual, según algunos autores, es requisito de la acción intencional.

Si la intención explica la conducta, tenemos que aceptar que ciertos estados mentales (intenciones) son causa de la conducta, aspecto que ofrece numerosas dificultades para muchos filósofos, tal como se discutirá más adelante. Sin embargo, antes de pasar al punto de la intención como causa, vale la pena considerar otro aspecto problemático: el de si la acción exige movimiento y cuál o cuáles de esos movimientos pueden denominarse acciones.

Acción y movimiento

Si, como ya se dijo, no todo movimiento es acción, falta por discutir si toda acción es movimiento o implica movimiento. Adicionalmente, en el caso de la acción que implica movimiento, es necesario analizar si acción es toda la cadena de movimientos o sólo una parte de ella.

No toda acción implica movimiento corporal perceptible. Mientras que hay multitud de acciones que sí lo implican, hay otras en donde el movimiento físico es secundario en la producción de la acción. Éste es el caso de los llamados "actos verbales", a través de los cuales, como señaló Austin (1992), se producen cosas con palabras. En este caso, hay movimiento del hablante para producir el lenguaje, pero es éste el que produce el efecto o cambio que intenta el hablante. Sin embargo, tal como señalaba Austin, el hablante hace uso de ciertos recursos del habla y del lenguaje para producir el efecto deseado. Son, pues, acciones del hablante, realizadas a través de los actos verbales.

Por otro lado, hay actividades en las cuales no hay movimiento aparente, pero sí una intención o un intento de lograr algo. Es el caso de los procesos mentales superiores, como el pensar. En este caso, hay una actividad controlada, dirigida hacia un fin. Algunos autores como Fuchs (1995), no obstante, consideran que las acciones implican movimiento físico, realizado en el espacio exterior, y son un subgrupo de lo que llamamos *actividad,* la cual incluye también actividades mentales, como pensar.

Si se aceptara la posición de Fuchs, sería inapropiado hablar de acciones morales en casos en los que se requiere que el agente no haga algo, como no robar, no decir mentiras, etc., y en las cuales, por definición, hay ausencia de movimiento.

En los casos en los que la acción implica movimiento físico, hay un gran debate acerca de qué parte del movimiento constituye la acción. Por ejemplo: en el acto de mover un interruptor para encender la luz, la pregunta que se debate es cuál es la acción y si hay una acción simple, corporal o de otro tipo, que se ejecuta a lo largo de una cadena causal que comienza con el tratar de moverse y termina con algún movimiento. Wilson (2002) es de la opinión de que si la acción es una conducta dirigida hacia una meta, todas las partes del movimiento implicadas en la cadena son en sí mismas acciones, desde la actividad neurológica inicial, pasando por la contracción muscular subsiguiente, hasta el movimiento visible del brazo. Cada elemento de la cadena causa el movimiento del siguiente. En este sentido, no habría nada que se pudiera denominar la acción de encender la luz, debido a que cada vínculo causal es una acción, aunque sólo habría una acción visible. Las posiciones frente a lo que se considera acción, las resume Wilson en tres: para algunos ella es el movimiento visible del brazo; para otros es el proceso causal amplio que el agente realiza; y finalmente, para un tercer grupo es el evento de tratar que precede y genera el resto. Esta discrepancia sobre la noción de acción se ve también con respecto al movimiento. ¿Es el movimiento el visible de mover el brazo, o es la contracción muscular que puede dar origen al mover el brazo, o es todo? En mi concepto, todos ellos son elementos de la acción; en otras palabras, la acción es el proceso causal amplio que señala Wilson como segunda posición.

La distinción entre acción y conducta es relevante también en lo que concierne a la guía y control que tiene el sujeto de aquélla y a la intención como su causa.

La intención como causa y guía de la acción

En la presentación precedente se ha señalado que para hablar de acción es necesario que el agente tenga control sobre ésta, la pueda guiar y modificar. Por eso, la conducta refleja o instintiva no se considera acción. La acción es la actividad de un agente que pone en marcha ciertos medios para alcanzar un fin. Aebli (1981) la define como una puesta en relación de elementos orientados hacia una meta. El operar con símbolos, como lo hace el pensamiento, puede ser concebido como una acción abstracta. De acuerdo con estas consideraciones, uno podría decir que el agente controla el aspecto general de su acción pero no necesariamente aspectos particulares. Así, el agente puede decidir caminar o montar en bicicleta para ir a su casa, parar o continuar el movimiento, pero él no tiene control sobre las conexiones neuronales ni musculares para ejecutar el movimiento, ni puede

modificarlas. Algo similar sucede cuando uno conduce un carro: el carro es guiado por el conductor, aunque éste no tenga control sobre el movimiento de los piñones, de los pistones, etc. Por otra parte, como se dijo, la intención del agente genera la acción. Wilson señala que una doctrina familiar acerca de lo que el agente hace en primera instancia, a fin de ejecutar una acción, es generar un estado mental distintivo, de naturaleza psicológica, disponible al agente de manera inmediata a través de la introspección. Este punto de los estados mentales como causas de la conducta es, sin embargo, objeto de un intenso debate en filosofía.

Jackson (1996), en un artículo dedicado a la causalidad mental, señala que las hipótesis acerca de lo que la gente piensa y quiere facilitan enormemente la predicción de la conducta. Esto, que para la psicología es un presupuesto evidente, divide a los filósofos. Para unos, lo que creemos y queremos explica la conducta, pero sin ser causa de ella. Para otros, la mayoría, los deseos y creencias explican causalmente la conducta, aunque hay divergencias marcadas acerca del papel de las propiedades mentales y, especialmente, del contenido en las explicaciones causales.

Según el autor mencionado, uno puede suponer que los estados mentales y los físicos son distintos, lo que él denomina la hipótesis de la autonomía, y la tarea, entonces, es determinar cómo se relacionan. O uno puede, por el contrario, suponer que son la misma cosa, tal como lo supone Jackson, y a esta hipótesis la denomina la de la transparencia. La idea general es que lo mental es la narración de lo físico, excepto por el hecho de que está enmarcado en el lenguaje de la psicología, por lo cual lo que habría sería traducción de un lenguaje en otro, y no hay ningún vacío teórico para llenar. Lo que los teóricos de la transparencia tienen que decir acerca de la causalidad mental tiene un carácter dual: una parte dice cómo se interconectan causalmente la conducta, los estados mentales y sus asociados, descritos en términos físicos (como neuroestados que desempeñan ciertos papeles funcionales, como estimulación de los órganos de los sentidos, como movimientos límbicos); otra parte dice cuáles de estos eventos deben describirse en términos psicológicos: cuáles neuorestados deben denominarse creencias, cuáles acciones, etc.

De acuerdo con Jackson, típicamente hacemos referencia a los estados mentales para explicar características intencionales de la conducta. Así, uno puede explicar el buscar leche en términos del deseo de leche y de la creencia de que hay leche, pero uno no explica el movimiento del brazo a tantos metros por segundo, en función de los deseos o creencias; sin embargo, es precisamente este movimiento o conducta en bruto el que es causado por los estados cerebrales y causalmente explicado. Así, cuando un estado mental, el cual es un estado cerebral, causa un movimiento en determinada forma, es cierto que el sujeto

está actuando. El hecho de que los estados mentales causen la conducta (acción) propiamente dicha, mientras que los estados cerebrales causan el movimiento corporal, no significa que los estados mentales y los cerebrales sean diferentes ni que lo que ellos causen sea diferente. Más bien, el hecho de que ciertos estados cerebrales que son estados mentales causen movimientos implica que esos movimientos constituyen acción como tal. De hecho, en el lenguaje ordinario, a veces es difícil saber si una expresión como la de buscar un vaso denota un movimiento, un complejo de movimientos más una causa mental, o una causa mental sola.

De acuerdo con lo anterior, los estados mentales o psicológicos se reducirían a estados neurológicos, para los cuales hemos acuñado un nombre en la psicología. Estos estados causan movimiento, y éste es en sí mismo acción, por lo cual la acción es causada por determinado estado físico.

En la posición de Jackson queda, sin embargo, un problema que él esboza, pero que no aborda, y es el del contenido. Si los estados mentales no son nada más que estados físicos, tendríamos que tener estados físicos diferentes para ideas diferentes, para emociones diferentes, para deseos diferentes, etc. El estado físico correspondiente a la creencia de que hay leche tendría que ser distinto a la creencia de que hay vino, para citar sólo un ejemplo, y este tipo de diferencias no ha sido demostrado, a pesar de todo el avance de las neurociencias. Por otro lado, el reduccionismo de Jackson es similar al que han mostrado otros que niegan la posibilidad de lo psicológico como algo independiente, y debates como éste han inundado la historia de la psicología.

Howky (2004) acoge los argumentos de otros autores, según los cuales, nuestra experiencia fenomenológica es la de la causalidad mental, por lo cual no habría razón para descartarla. Según él, la mayor parte de nosotros cree que los estados mentales actúan como causa de la conducta, y hay una serie de presupuestos en los cuales hay bastante acuerdo. Así, se considera que hay poder de predicción y explicación a partir de los estados mentales; en otras palabras, algunos eventos físicos son predecibles y explicables en los términos mentales y causales de la psicología popular, como relación medios-fines. También se acepta que las razones funcionan como causas, ya que la razón por la cual la gente actúa es causa de su acción. Finalmente, también se acepta la existencia de una eficacia causal. Otros aspectos de la causalidad, propios de una noción más amplia, tales como la conciencia de causalidad, la selección voluntaria y control de los estados mentales y la atribución confiable de una causa a un estado mental, son más problemáticos, pues la evidencia empírica, proporcionada por la psicología social, muestra que hay fallas en la atribución causal y en la reconstrucción que puede hacer el agente del proceso causal.

A pesar de las fallas señaladas por Howky, ellas evidencian los sesgos que puede tener en un momento dado el agente en relación con las causas de la acción, pero no son argumentos en contra de los estados mentales como causa de la acción. Ello equivaldría a negar la percepción por el hecho de que existen ilusiones perceptuales, o a negar que existe raciocinio porque en él se dan fallas.

Stevenson (2004), por su parte, considera que la experiencia fenomenológica de la causalidad mental no puede ser tomada como base suficiente para aceptar dicha causalidad. Él propone la noción de *control*, entendido como la posibilidad de variar la acción o de suspenderla, como el aspecto central de la acción y como una explicación que guarda un vínculo natural con el movimiento, ya que hay circuitos neuronales implicados en dicho proceso. El ser humano es el que tiene la mayor capacidad para el control conductual, es decir, para la acción, porque su sistema nervioso central exhibe una mayor capacidad para la interconcexión neuronal que los seres de otras especies. Esta noción de control y de variación en la conducta coincide con lo señalado al comienzo del capítulo, cuando se discutió la acción en relación con un fin.

Considerar la intención como causa de la acción es un error, según Greve (2001), pues para que algo funcione como causa debe ser diferente del fenómeno que se busca explicar, y ésto no sucede en el caso de la acción, ya que la intención es parte esencial de la acción. De acuerdo con Greve, hay una conexión lógica entre intención y acción, y debido a la ausencia de una independencia lógica entre ellas, la primera no puede ser causa de la segunda. Dada una acción específica, no se puede dudar de la presencia de una cierta intención (configuración de deseos y creencias). La hipótesis de que esta acción expresa estos deseos y creencias es imposible de refutar empíricamente. La afirmación de que cuando una persona actúa lo hace debido a ciertas creencias y deseos es, según Greve, “trivialmente cierta” (p. 439), debido a que cualquier otra cosa que hiciera no sería entonces una acción.

El debate acerca de la causalidad se debe, en gran medida, a la noción de causa. En su discusión sobre los fundamentos de la moralidad, señala Schindler (1992) que en la tradición científica y filosófica anglosajona se asume la causalidad en un sentido mecanicista, proveniente de Hume, según el cual las relaciones causa-efecto son ejemplificadas por las bolas de billar. En este juego, el contacto de una bola con otra provoca el movimiento de esta segunda. De acuerdo con esta concepción, el paradigma de la actividad causal es el de la locomoción o movimiento, entendido como desplazamiento físico de los cuerpos. Esta concepción es mecanicista porque el mejor ejemplo de causalidad es el de una máquina, donde una fuerza externa la pone en movimiento. En el seno de esta tradición lo que cuenta como hecho de la naturaleza o natural es lo que es

observable y suficiente para explicar el movimiento como desplazamiento físico de los cuerpos. Dentro de esta concepción, la actividad orientada hacia un fin o teleológica no puede actuar como causa y, por tanto, no hay causas internas y sólo se acepta la causalidad eficiente. De acuerdo con el autor mencionado, con la noción que se ha asumido de causalidad se excluye cualquier actividad interna por medio de la cual una entidad se moldea a sí misma y a su medio en términos de su estructura inmanente. Lo que una entidad es no está determinado en ningún sentido por algo interno, no hay autodeterminación, sino que lo que una entidad es depende de cómo se actúe sobre ella, de las fuerzas externas que la determinan.

Si se asume la noción mecanicista de causalidad, no es pues extraño que se niegue la posibilidad de la intención y de los estados mentales como causantes de la acción, y se recurra a los estados físicos o neurológicos para explicar el movimiento y la acción. Sin embargo, en el mismo Hume hay una aparente contradicción, pues él considera las pasiones como causas de la acción, tal como se verá más adelante.

Searle (1983), por su parte, hace una defensa de la intención como causa de la acción. Según él, una causa consiste en hacer que algo suceda. Así, si alguien está sediento, toma agua, y si se le pregunta por qué tomó agua, la persona sedienta sabe la razón sin necesidad de ninguna observación. De manera similar, si alguien levanta el brazo, sabe que el brazo se elevó porque él lo levantó. Estos dos ejemplos envuelven intencionalidad y pueden considerarse como casos de causalidad intencional. En estos casos, a diferencia de lo que sucede en la concepción clásica de la causalidad, en la cual debe haber una regularidad entre lo que aparece como causa y su efecto, para que exista una relación de causalidad intencional entre dos eventos se requiere que el evento que aparece como efecto sea, al menos en parte, condición de satisfacción del evento causal; de manera correlativa, el contenido intencional del evento causal debe ser un aspecto causalmente relevante para la producción del efecto. Así, tomar agua es condición de satisfacción de tener sed, y tener sed es un estado intencional, causalmente relevante para la conducta de tomar agua, pero no, por ejemplo, para el acostarse a dormir. En la causalidad intencional hay una relación lógica o interna entre causa y efecto, o entre el contenido intencional y la acción.

Searle (1983) señala que la causalidad es mirada como una relación natural entre eventos en el mundo, en tanto que la intencionalidad no es un fenómeno natural. Sin embargo, la intencionalidad puede ser naturalizada y considerada como el modelo de causalidad. Así, tenemos una experiencia directa de causalidad intencional, como en el ejemplo de la sed. Adicionalmente, el niño descubre la causalidad en sí mismo, sabe que puede hacer que ciertas cosas sucedan, y

luego transfiere esa noción de causalidad al mundo externo. De esta manera, la manipulación del mundo da una experiencia de causalidad que es más directa que observar una sucesión y de ahí inferir la causalidad.

La psicología, excepto en la visión conductista, ha renunciado a la concepción mecanicista y ha adoptado, en mi concepto, una más afín a la aristotélica y tomista. Tal como la presenta Schindler, la concepción aristotélico-tomista supone que en la naturaleza, incluida la naturaleza humana, lo que una entidad es en un momento dado depende de una actividad interna que determina su forma, lo que es, o activamente moldea el medio en función de lo que está en sí misma determinada a ser. La forma y la finalidad actúan como causas internas.

En Piaget (1968) puede verse claramente esta concepción formalista y teleológica, ya que según él hay características intrínsecas de las estructuras que las hacen modificarse, pero también el medio influye sobre ellas. A su vez, el sujeto modifica el medio en función de sus estructuras.

Volviendo al punto acerca de si los estados mentales causan la conducta, y aceptando que ello es así, queda la pregunta acerca de cuáles son esos estados que se admiten como causa. A este respecto, la posición de Hume (1739/1981) merece un apartado especial, que luego se complementará al tratar la acción moral.

Causas de la acción, según Hume. La acción guiada por la pasión

Hume, en su *Tratado de la naturaleza humana*, desarrolló lo que se ha llamado la psicología humeniana. De acuerdo con ésta, sólo la emoción motiva la acción, y la razón debe supeditarse a aquélla; en términos de Hume, “la razón es, y sólo debe ser la esclava de las pasiones” (p. 617). Hume fundamentó su afirmación en consideraciones acerca de la incapacidad de la razón para motivar la acción, aunque puede guiarla. Según él, la razón se orienta al entendimiento de relaciones, a la demostración, y esto no puede ser causa de una acción. La razón se orienta al mundo de las ideas, mientras que la voluntad nos sitúa en el de la realidad. Éstos parecen ser para Hume dos campos separados, por lo cual la razón no tiene influencia en el campo práctico, en el campo de las acciones. La razón consiste en el descubrimiento de la verdad o falsedad de hechos reales, pero las pasiones y voliciones no pueden ser objeto de estos juicios; por tanto, no se pueden denominar verdaderas o falsas o contrarias a la razón. Hume también señala que la razón es algo inerte y, por tanto, no puede dar origen a la acción. En cambio, si nosotros esperamos placer o dolor de cualquier objeto, nos sentimos atraídos hacia él o repelidos por él y, por lo tanto, hacia o por la acción. Pero así como la razón no puede dar origen a la acción, tampoco puede impedirla. De esta última afirmación

parecería desprenderse que a la razón sólo le quede el papel de acompañante de las pasiones.

Por otro lado, según el mismo autor, aunque es frecuente hablar de lucha entre la pasión y la razón, y se dice que los hombres son virtuosos cuando se pliegan a los dictados de la razón, no hay tal lucha, ya que las pasiones no pueden ser ni verdaderas ni falsas, ni contrarias a la razón. Ello se debe a que la pasión no contiene ninguna representación y, por tanto, a ella no se puede oponer la razón o la verdad; o no se puede decir que es contradictoria con ellas, pues la contradicción consiste en el desacuerdo entre las ideas, consideradas como copias, y los objetos que representan. En otras palabras, la contradicción sólo podría presentarse entre la idea de un objeto y este objeto.

Según Hume, las pasiones sólo pueden ser contradictorias o irracionales si se basan en un supuesto falso o si eligen medios insuficientes para su fin. Dado que sólo en estos casos la pasión puede ser irracional, ella y la razón no pueden nunca oponerse entre sí. De acuerdo con dicho autor, tan no estamos guiados por la razón que podemos escoger bienes menores, más bien que mayores.

No obstante, hay muchos casos en los cuales no parece existir una emoción, y se cree, por tanto, que las acciones son producto de la razón. Sin embargo, esta confusión se debe a que hay emociones suaves que producen un efecto que erróneamente se atribuye a la razón. Entre estas emociones suaves están la benevolencia y el amor a la vida.

La psicología de Hume ha tenido notable influencia, sobre todo, en el terreno de lo moral, tal como se discutirá más adelante. El punto más crítico es el de su negación de la razón en relación con la acción. Mackie (1995) señala al respecto que Hume toma la razón en un sentido particular, es decir, como la razón demostrativa, pero nosotros también empleamos *razón* como lo *razonable,* y diríamos que es razonable sacrificar un bienestar inmediato por un mayor bien en el futuro. Esta acción está guiada por un juicio acerca de algo que es mejor. Según Hume, sin embargo, dicha acción estaría guiada por una preocupación acerca del futuro, o por una preocupación por los otros, que es lo mismo que un sentimiento (las emociones suaves). A este respecto, anota Mackie que algunos predecesores de Hume habían señalado que la acción de sacrificar algo inmediato por otra cosa mejor en el futuro no envuelve ningún sentimiento sino una percepción racional de que algo encuadra mejor con una situación dada. Este juicio tiene un carácter representativo y, por tanto, está ligado con la razón. Adicionalmente, este juicio demandaría una acción de cierto tipo, en este caso, la postergación de la acción, y sería, por tanto, motivante.

En cuanto al ejemplo que da Hume acerca de la irracionalidad, al preferir un bien menor frente a uno mayor, yo anotaría que al decidir o preferir se está hacien-

do uso de la razón, aunque se podría señalar que es poco *razonable* la escogencia. En este caso, como en el de la escogencia de un bien mayor en el futuro, se trata de algo que es más razonable o menos razonable, pero no de la ausencia de razón. Por otro lado, tal como se discutirá más adelante, la investigación psicológica ha mostrado que no hay una perfecta racionalidad, pero al mismo tiempo, que casos que parecen ser irracionales tienen una lógica racional para el agente y es posible encontrar generalidades que difícilmente podrían ser calificadas de irracionales.

En lo tocante a la ausencia de lucha entre la pasión y la razón, Mackie la refuta con un ejemplo de una contradicción que es bien conocida en psicología. En efecto, Mackie señala que alguien puede tener una pasión calmada o suave por su bienestar futuro, y ésta puede estar acompañada de una creencia acerca de que es malo beber grandes cantidades de alcohol porque ello puede perjudicar la salud en el futuro. Sin embargo, si por alguna circunstancia surge el deseo de beber, éste se puede aliar con la pasión suave y oponerse a la creencia, la cual se modifica, aunque de manera tal vez inconsciente. Lo que Mackie señala es que puede haber conflicto entre la pasión y la razón, conflicto que ha sido propuesto y explicado como parte de la teoría de la disonancia cognoscitiva (Festinger, 1968). De acuerdo con ésta, puede darse una disonancia o discrepancia entre ideas o creencias incompatibles entre sí o entre ideas y deseos. La persona, por su parte, resuelve la tensión que crea la discrepancia, modificando uno de sus elementos, normalmente, una de sus ideas o creencias. En el ejemplo anterior, la persona puede modificar su creencia acerca del efecto de beber sobre la salud. Pero también puede modificar su deseo, como en la famosa fábula de la zorra que al no ver satisfecho su deseo de alcanzar las uvas se contenta señalando que las uvas están verdes.

Razón y utilidad

Una doctrina, opuesta en muchos aspectos a la de Hume, es la propuesta por John Stuart Mill (1863/1962). Éste, quien vivió después de Hume y conocía sus tesis, es considerado el padre del racionalismo y del utilitarismo. De acuerdo con Mill, la meta de la acción es la obtención de la máxima utilidad, y en ello consiste la acción racional. Este principio ha sido adoptado por la teoría económica como una teoría prescriptiva de la acción humana: la acción racional se debe orientar hacia aquello que produzca la mayor utilidad o beneficio. El utilitarismo también ha sido considerado una doctrina ética, según la cual lo bueno es lo que produce mayor utilidad o beneficio para la mayor cantidad de gente.

La doctrina de Mill se opone a la de Hume, no en el aspecto de la maximización del beneficio, ya que algunos han propuesto como máxima de la teoría de Hume la maximización en la satisfacción del deseo, sino precisamente en el papel de la

racionalidad. Según Mill, la búsqueda de la maximización es racional, tal como se presentará más adelante.

Kant, contemporáneo de Hume, es considerado un racionalista en el campo de lo moral, y su posición se discutirá cuando se trate la acción moral.

Las críticas a la racionalidad provienen, en su mayor parte, de psicólogos, sociólogos y filósofos. Los primeros se oponen al modelo económico mostrando que las personas no actúan movidas ante todo por consideraciones de utilidad y que en su acción hay muchas variantes que pueden apartarse de la racionalidad propuesta por Mill. Por parte de los filósofos, las críticas provienen de aquellos que dudan de que la razón pueda ser motivante para la acción, o de que cumpla un papel en la acción moral. La posición más extrema, inspirada por Hume, es la de los no cognoscitivistas y los emotivistas, para los cuales en lo moral no hay nada que pueda ser verdadero o falso y sólo hay expresión de sentimientos.

Acción en el contexto de la psicología

La acción ha sido tomada por muchos teóricos de la psicología como un aspecto esencial del ser inteligente o racional, debido a su carácter intencional.

La psicología, desde sus inicios con Wundt, se interesó por la acción y por el papel de la voluntad en ésta (Grundlach, 1996). La acción fue denominada por Wundt *actos voluntarios,* y en consecuencia, el papel de la voluntad llegó a ser un tema predominante en la psicología inicial. Sin embargo, ni el término *voluntad,* ni el de actos voluntarios, aparecen claramente diferenciados de otros conceptos.

Wundt comenzó investigando en los actos voluntarios el tiempo que tardaba el sujeto en responder a una estimulación, lo que hoy se conoce como *tiempos de reacción.* Este proceso tiene varias partes, según Wundt. La parte final, en la que se le da la orden al cerebro para desencadenar un movimiento, lo denominó Wundt *tiempo de la voluntad* (Willenszeit). Esta orden se ve precedida por una toma de conciencia del estímulo, una representación, la que se da gracias a un proceso de atención, que dicho autor denominó apercepción. La acción de la voluntad se apreciaría no sólo en la escogencia de un determinado movimiento, sino también en la interpretación del estímulo y en su representación. La voluntad se manifiesta más claramente cuando hay posibilidad de elección. Por tanto, cualquier acto de la voluntad es un acto de elección. Al mismo tiempo, Wundt se preguntaba por la determinación de la voluntad a través de los motivos, los cuales tienen un componente emocional (Grundlach, 1996).

Otro de los pioneros fue Ach (Grundlach, 1996), quien investigó el tema de la acción por el mismo tiempo que Wundt, pero para quien el acto voluntario

principal es lo que se manifiesta en una decisión. En este proceso de decisión hay una serie de fases, que comienzan con una fase de atención, seguida de la representación de la meta, luego una conciencia del “yo quiero” y, finalmente, un estado de conciencia del esfuerzo, el cual depende del grado de concentración de la voluntad. Mientras más fuerte es la conciencia de que algo se quiere, más fuerte es la tendencia o determinación (Grundlach, 1996).

El análisis de Ach sigue siendo de gran relevancia, y por ello, algunos lo consideran como un pionero de las teorías motivacionales actuales, las cuales se interesan en la explicación del por qué y para qué de la acción humana. De los estudiosos posteriores a Ach, merece especial mención Lewin, cuyos aportes se mencionarán al tratar los modelos de las expectativas por el valor.

Vale la pena señalar que el término *voluntad* se dejó de usar en la psicología desde comienzos del siglo XX. Su desaparición se debió, según Kimble (1977), a que esta categoría pareció un concepto carente de valor científico, inútil, por tanto, para la explicación de la conducta y asociada con los problemas del mentalismo, frente a los cuales el conductismo era una reacción.

En la psicología actual se considera la acción como el resultado de la representación que forma el sujeto de los medios y los fines, pero también envuelve el control de ella por parte del agente, su posibilidad de modificación, la conciencia que tiene éste de que está actuando, la responsabilidad que se deriva de ese reconocimiento como agente y los sentimientos derivados de su acción. De acuerdo con Heckhausen (1980), en la actividad voluntaria (acción), por oposición a la involuntaria, se puede ver que los diferentes pasos o componentes de la acción se ajustan de acuerdo con los requerimientos de la situación y persisten hasta alcanzar la meta o resultado. En estas actividades se es consciente de que se persigue una meta, y del control propio.

Las actividades voluntarias pueden dividirse en acciones y hábitos. En las acciones hay, además de la orientación hacia una meta, algo propio únicamente de los humanos: la posibilidad de reflexión sobre la acción. Es decir, el agente es consciente de su acción, puede evaluar la meta antes y durante la ejecución, juzgarla y corregirla a la luz de diversas normas, sentirse responsable como causante de los resultados, meditar sobre las consecuencias de la acción para sí mismo y para otros, y comunicar a los demás todos estos aspectos. En el hábito se ha perdido la reflexión, pero ésta se puede recuperar cuando la actividad se ve perturbada (Heckhausen, 1980). En relación con los criterios señalados por Heckhausen, vale la pena recordar que varios de ellos fueron mencionados anteriormente en relación con la noción de acción.

De acuerdo con el autor anteriormente nombrado, las acciones también se pueden diferenciar según el grado en el que ellas consisten o no en un seguimiento

de reglas (*rule-following*). A este respecto, es necesario tener en cuenta que en muchísimos campos de la actividad humana hay reglas que son obligatorias dentro de una cultura dada y forman parte de la tradición. En estos casos, las condiciones de la acción, las intenciones y los medios están a disposición de los miembros de esa cultura. Pero cuando la acción se aparta de la regla o no está regulada, acción que podemos denominar curiosa o peculiar, es necesario comenzar a buscar explicaciones del porqué y para qué de dicha acción. Esta distinción es de enorme importancia en relación con la acción moral y, por tanto, será retomada posteriormente.

Según Wilson (2002), explicar una acción es dar cuenta de las razones para esa acción. Normalmente, se asume que esas razones son creencias o deseos. Esta suposición, que forma parte de la psicología popular, corresponde a la primera mirada o perspectiva sobre la acción, en términos de Heckhausen (1980), tal como se explicará más adelante.

Explicaciones sobre la acción

La acción guiada por reglas parece menos necesitada de explicación que la acción fuera de lo común. Así, en nuestra cultura no hay necesidad de explicar por qué una persona va a un entierro con vestido negro, pero sí habría necesidad de explicación si va con uno rojo. Lo que hace a una acción curiosa o peculiar es que no parece estar determinada por la situación, caso en el cual, y a primera vista, parece determinada por algo interno a la persona, llámese deseo, impulso, aspiración, tendencia, intención, motivo, etc. Tres criterios planteados por Kelley (cit. en Heckhausen, 1980) llevan a pensar en factores internos personales como responsables de la conducta:

1. La comparación con otras personas. En circunstancias similares, mientras menos coincida la acción de una persona con la de la mayoría, más parece determinada por factores individuales internos.
2. La comparación con otras situaciones. Mientras más parecido actúe una persona en circunstancias diferentes, más determinada parece su acción por factores personales.
3. La comparación con situaciones previas parecidas. Mientras mayores sean las diferencias de la acción actual con acciones previas en circunstancias similares, más parece atribuible a características personales.

Cuando la acción es atribuida a características personales, la explicación se orienta a determinar cuáles son esas características y el grado en que están presentes.

Si, por el contrario, las personas, a pesar de ser diferentes entre sí, actúan de manera similar en una situación dada, ésta parece ser la determinante de la acción, y no las características personales.

Causas de la acción y sesgo atribucional

En la explicación de la acción cumple un papel importante el que se trate de dar cuenta de la acción propia o la ajena, y a eso se lo denomina sesgo atribucional, es decir, hay una diferencia en la atribución de causas, dependiendo de la perspectiva. Así, cuando se trata de explicar la conducta ajena, ésta se atribuye, en primera instancia, a disposiciones o características constantes de la persona, mientras que la propia se atribuye más a características de la situación. Este sesgo tiene diversas explicaciones, según Heckhausen (1980). En primer lugar están las diferencias en la disponibilidad de la información. Cuando se trata de explicar la conducta ajena, ésta, aunque se la mira desde afuera, se la ve como el producto de un agente. Dado que este agente o individuo es algo estable, constante, las causas de la acción se localizan también en disposiciones constantes del que actúa. Cuando se mira la conducta propia, por el contrario, también se tiene la información de lo que pasa en uno frente a la situación. En este caso, la atención se dirige hacia aspectos de la situación que guían la conducta. Por tanto, se localiza la causa de la acción en aspectos cambiantes de la situación, y no en disposiciones fijas.

En segundo lugar, las diferencias en atribución también se relacionan con lo que se percibe y con la distinción figura-fondo. Mientras que para el observador de la conducta de otros las características de la situación forman parte del fondo en el que se da la conducta, en el caso de la propia conducta es al contrario, de tal manera que la situación aparece en primer plano, mientras que la conducta está en el fondo.

En tercer lugar tiene que ver con lo que se percibe. Así, el actor percibe no sólo las características de la situación, sino también las impresiones que ella despertó, las reflexiones, los planes de acción. Todo esto es variable, por lo cual el agente tiene la impresión de que son esos aspectos los determinantes, y no disposiciones personales fijas.

Por último, radica en la cantidad y tipo de información de la que se dispone, según la perspectiva. El agente sabe mejor que el observador qué lo llevó a la situación, cuál fue la historia previa, qué cambios o modificaciones realizó frente a acciones anteriores en situaciones similares. El observador externo se tiene que limitar a un momento y basar sus conclusiones sobre disposiciones estables.

La psicología se ha ocupado de estas diversas facetas ligadas con la acción y las características que revisten o pueden revestir las acciones de diferente tipo, es decir, las acciones que podemos llamar agresivas, morales, afiliativas, de logro, etc. Las particularidades del tipo de acción, en función de la meta o metas a las que se dirige y sus características contextuales, y del tipo de agente, son estudiadas por la psicología de la motivación. En algunos casos, la perspectiva que ha asumido es la del observador externo, de manera tal que las teorías de la motivación se han convertido en teorías de la personalidad. En esta perspectiva, la situación se considera como el estímulo para la acción, es decir, la situación estimula la disposición respectiva, la cual se pone en acción.

La perspectiva acerca de las características personales como explicaciones de la acción ha tenido detractores. Para éstos, si lo esencial fueran las características individuales, no podríamos explicar la acción sometida a reglas, la cual también merece consideración científica, y tampoco podríamos explicar por qué la misma persona no se comporta de manera exactamente igual en situaciones parecidas. Adicionalmente, esta perspectiva no puede explicar cambios en la acción a lo largo del tiempo. En cambio, si se asume la perspectiva del agente, se puede ver que éste no siempre percibe las situaciones similares de la misma manera, o que ciertos aspectos de la situación pueden actuar como motivadores de la acción. La adopción de esta perspectiva ha estado ligada con lo experimental, en un intento por determinar cómo las circunstancias cambiantes afectan la conducta, un aspecto analizable desde el punto de vista experimental. Dentro de esta perspectiva, sin embargo, las diferencias individuales no se consideran y la acción se juzga, en gran medida, como dependiente de la situación. A este tipo pertenecen las teorías del aprendizaje y las teorías de la socialización, las cuales, según Heckhausen, con frecuencia absolutizan el papel del medio externo.

La perspectiva situacional se puede criticar, sin embargo, con uno de los argumentos expuestos para justificar el cambio de perspectiva de lo disposicional a lo situacional: el hecho de que una situación no es percibida de igual manera por todos los sujetos o por el mismo sujeto en diferentes momentos. Éstos perciben e interpretan las situaciones de diferentes maneras o hacen énfasis en un aspecto u otro de la situación, lo cual puede depender de características personales. Mucha investigación en psicología muestra estas diferencias en diversos campos y su relación con factores personales.

Una tercera perspectiva asumida por la psicología es considerar la acción como el resultado de factores personales y situacionales, pero sin interacción entre éstos. La acción es el resultado conjunto de dos factores que se suman. Una formulación temprana de esta posición es la expresada por Lewin (cit. en Heckhausen, 1980), según la cual, la conducta es una función de la persona y el

medio. En mi opinión, esta perspectiva parece ser la más frecuentemente asumida por los investigadores, de manera consciente o inconsciente.

Una cuarta perspectiva en la explicación de la acción supone una interacción entre la persona y el medio o situación. De acuerdo con ella, hay una interacción entre ciertos factores personales y situacionales, la que da lugar a una acción de determinado tipo. Esta perspectiva predominó en las teorías de la motivación de los años sesenta a ochenta del siglo XX, especialmente en las teorías derivadas del modelo de la expectativa por el valor, de las cuales se hablará más adelante.

En la investigación reciente en otros campos de la psicología se asume que ciertos resultados o efectos son el producto de la interacción entre persona y situación, pero en ellos se explica la reacción o el efecto, no la acción. Así, por ejemplo, se explica la reacción ante las situaciones de estrés como producto de la interacción entre características de la situación y variables personales, tales como los mecanismos de afrontamiento de que dispone la persona o su sentido de autoeficacia. Cuando se plantean modelos moderadores, se considera que alguna variable, normalmente de tipo personal, interviene moderando o modificando el efecto que ejercen determinadas variables sobre la conducta o sobre otras variables.

Variables personales como causas de la acción

La explicación de la conducta a partir de las variables personales tiene una larga historia. Aunque en la filosofía, y desde los griegos, buena parte de la explicación de la conducta estaba dada por características que hacían referencia a la persona, a su carácter, en psicología la explicación tomó dos caminos. Por un lado, estaban aquellos influidos por Darwin y las teorías biológicas, para quienes la conducta se podría explicar por algún tipo de *instinto*. Por el otro, estaban los que planteaban necesidades, deseos u otro tipo de características como causantes de la conducta.

La noción de instinto fue popularizada por McDougal (Heckhausen, 1980), para quien instinto tenía el carácter de algo heredado, con una función energizante y directiva de la conducta, y un patrón secuencial preestablecido de procesos de elaboración de la percepción, de reacción afectiva y motora. Aunque dicho autor no consideró más allá de una veintena de instintos, y luego abandonó esta noción por la de *inclinación,* la lista de instintos proliferó de tal manera que se volvió un concepto vacío, pues para cada acción se proponía un instinto. Por esta razón, y por el carácter heredado y fijo del instinto, esta noción, con el tiempo, perdió vigencia y se reemplazó por la de impulso, por la de inclinación y por otras similares, como deseo, necesidad, disposición.

El instinto apareció en los escritos de Freud (1967) como dos fuerzas antagónicas en constante lucha: el eros y el tánatos o el instinto de vida y el instinto de muerte, las cuales satisfacen necesidades biológicas. El instinto se activa por algún tipo de necesidad biológica, la cual crea tensión dentro de la persona, y esta tensión es el ímpetu que motiva la conducta, ímpetu que es mayor o menor dependiendo del estado de necesidad. El instinto busca la eliminación de la tensión a través de algún tipo de objeto.

En Freud, tanto el instinto como el tipo de necesidad que lo activa son de tipo biológico, pero el objeto que sirve para reducir la necesidad puede ser algo aprendido. El modelo motivacional de Freud es el de reducción del impulso, en el cual se incluyen elementos homeostáticos y hedonistas.

Otros autores, como ya se dijo, continuaron trabajando en una línea motivacional, fundamentada en características de personalidad. Esta línea coincidió con un auge en el estudio de la personalidad en los años treinta. Los más representativos dentro de esta línea son Allport, con sus teorías de la personalidad, y Maslow (1970), en el campo de la motivación. Éste, quien es aún uno de los autores más citados en psicología, propuso la existencia de una jerarquía de necesidades, de las cuales las del nivel más bajo deben ser satisfechas antes de que puedan serlo las de los niveles más elevados.

En Maslow, la explicación se reduce a un estado de necesidad, pero la novedad la constituye su planteamiento de una jerarquía. Ésta, sin embargo, no ha sido verificada en la investigación, así como tampoco se ha verificado que las necesidades de orden superior no puedan ser satisfechas mientras no lo sean las más bajas.

Explicación de la acción a partir de la situación externa

En estas explicaciones se asume que el factor central para la acción son las condiciones externas, las cuales afectan la acción. Los proponentes de esta perspectiva provienen tanto de la psicología social, y su énfasis está en la socialización., como de las teorías del aprendizaje. Para los primeros, las influencias socializadoras del medio o de los grupos determinan el comportamiento a largo plazo, y las influencias de grupo o la presión social lo determinan en un momento particular. Para los proponentes de la teoría del aprendizaje, el comportamiento es el resultado del aprendizaje mediante el cual se liga un determinado comportamiento con un cierto refuerzo. Ésta es la visión conductista.

Los primeros no niegan la existencia de las características personales pero consideran que éstas están determinadas por influencias del medio y que su papel se ve disminuido frente a las condiciones ambientales.

Los segundos se interesan sólo por lo observable, es decir, la conducta, la cual es el resultado de una situación (estímulo); ésta desencadena una respuesta, en la medida en que ella va acompañada de un refuerzo o recompensa. Dentro de esta perspectiva no se habla de acción sino de conducta o respuesta, la cual se produce porque hay refuerzo o recompensa. La situación o lo externo, por su parte, se reduce a un estímulo. En la versión más clásica del conductismo no hay un agente que actúe de manera intencional, como se ha venido señalando, sino un sujeto que responde al medio externo. En esta perspectiva, la motivación es la búsqueda de situaciones reforzantes.

Un personaje sobresaliente dentro esta perspectiva es Hull (1971), el cual, sin embargo, sintetiza la primera y segunda perspectiva en su explicación de la acción, ya que, aparte del medio externo, propuso la existencia de un estado interno de intensa activación, llamado *impulso.* Éste fue considerado por la mayor parte de los psicólogos durante más de treinta años –y hasta finales de los años sesenta– como el aspecto motivante fundamental. De acuerdo con Hull, hay unas condiciones antecedentes, internas o externas que activan el estado de impulso. Los eventos ambientales, a través de su asociación con el impulso, pueden llegar a inducirlo. Es decir, a través del aprendizaje se adquieren impulsos, o ciertas condiciones adquieren el carácter de instigadoras de aquél, aun en la ausencia de las condiciones naturales antecedentes que previamente motivaron el impulso. Esto tiene como efecto motivar o inducir una conducta que reduzca ese impulso. Como esta reducción es reforzante, se refuerza un hábito, es decir, el vínculo entre el evento antecedente y la acción. Adicionalmente, según Hull, un estímulo ambiental puede llegar a motivar la conducta a través de su asociación con la recompensa o con el estímulo primario, y el valor de la recompensa (incentivo) afecta la fuerza de este vínculo. Pero también puede existir una fuerza inhibidora, que se presenta cuando un hábito es ineficaz para reducir el impulso.

Por último, Hull propuso una fórmula, según la cual la conducta potencial era el producto del impulso (D), el incentivo (K) y la fuerza del hábito (H), a lo cual se le restaba la fuerza inhibidora (I):

$$C = D \times K \times H - I.$$

Por la interacción que se presenta en la fórmula propuesta, podría pensarse que Hull es un representante de la cuarta perspectiva, es decir, de la interacción entre sujeto y medio ambiente. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que Hull no considera al sujeto como tal, sino al organismo que sufre un estado de activación inducido por condiciones externas o internas. Se trata de un paciente o receptor, más bien que de un agente. Por otro lado, Hull excluye cualquier consideración del sujeto como alguien racional que interpreta y organiza el ambiente. Esta

perspectiva, por tanto, es inapropiada para explicar la acción intencional. Sin embargo, Hull influyó sobre Atkinson, uno de los representantes más importantes de las teorías de la interacción.

Explicaciones sobre la base de una relación entre el sujeto y el medio ambiente

En estas explicaciones, aunque se le da una gran importancia al medio externo, se considera que el ser humano tiene intenciones y metas que guían su conducta (Heckhausen, 1980). Se supone que objetos o eventos, percibidos o esperados y que tienen un incentivo, mueven a la acción y la orientan.

Aunque la noción de incentivo está de una u otra forma presente en la mayor parte de las explicaciones motivacionales científicas y populares, fue Lewin el primero en analizarlo de manera sistemática. Lewin, quien utilizó el término *demanda de la meta* o *valencia* para el incentivo, propuso que valencia de una meta es un tipo de fuerza que atrae hacia ella y determina la conducta (Heckhausen, 1980). Dicha fuerza se da dentro de un campo de fuerzas que actúan sobre el sujeto para determinar su conducta. Las personas, objeto de estas fuerzas, tienen a su vez distintas necesidades, las cuales crean una tensión que debe ser resuelta, de manera tal que el individuo se siente motivado hacia la eliminación de la tensión y la restitución del equilibrio. Adicionalmente, Lewin propuso que hay también una valoración o valencia de las acciones orientadas hacia una meta. Este punto fue retomado posteriormente por otras teorías.

La posición de Lewin como representante de la tercera perspectiva se ve claramente ejemplificada en su proposición de que la acción (o conducta) es función de la persona y el ambiente:

$$C = f\,(P, A).$$

Con ello, Lewin es el primero, según Heckhausen (1980), en suponer un intercambio entre la persona y la situación. A pesar de que le faltó precisión en muchos de sus postulados, influyó en investigadores posteriores.

Acción como resultado de la interacción. Modelos de la expectativa por el valor

En las explicaciones de la acción, un buen número de teorías motivacionales considera que la acción se da en función de la motivación existente, de manera

que mientras mayor sea ésta, más probable será la acción. Si no hay motivación no hay acción, a menos que una causa externa obligue a ella. Se asume que la motivación es el resultado de algún tipo de disposición interna y que ésta se ve activada por las circunstancias. Esta activación se da si se percibe un ajuste o correspondencia entre el tipo de disposición o necesidad y las circunstancias. Esto quiere decir que el agente hace una evaluación de esa correspondencia y, dependiendo de ella, se da o no la acción. Así, para poner un ejemplo sencillo, la presentación de ciertas comidas apetitosas puede despertar el ansia de comer, así no se tenga hambre, pero si la comida fuera menos apetitosa, la persona no comería. Sin embargo, en caso de mucha hambre, aunque la comida no fuera buena, podría ser vista como adecuada para calmar el hambre. Cuando se da esta correspondencia entre las condiciones internas de la persona, sus fines y las acciones o medios para alcanzarlos, se habla de motivación para la acción. Si no existe disposición, motivo, necesidad, deseo, no habrá motivación, y tampoco la habrá si las condiciones o circunstancias no son las adecuadas para el estado interno o si se ve que la acción no conduce al fin propuesto. La motivación presupone un agente que evalúa sus condiciones, las circunstancias, las posibilidades de acción y los fines propuestos. Estos aspectos son considerados en los llamados modelos de la expectativa por el valor, en los cuales se enfatiza que el sujeto valora las circunstancias, las condiciones externas para la acción y las probabilidades de obtener sus metas.

Los modelos de la expectativa por el valor buscan explicar actos intencionales en los cuales se supone que hay: 1) una valoración subjetiva de los resultados y consecuencias de la acción; 2) expectativas subjetivas acerca de que la ocurrencia o no de ciertas consecuencias se producirá como resultado de la acción y que ellas pueden ser previstas y explicadas. Dos elementos fundamentales de estos modelos son, pues, la noción de expectativas y una valoración de los resultados y consecuencias. De ahí su nombre de modelos de la expectativa por el valor.

Aunque en estos modelos hay una conceptualización del sujeto como alguien racional que establece relaciones medios-fines y que pesa y valora sus probabilidades de alcanzar los fines, también hay campo para lo emocional, ya que ciertos estados afectivos pueden ser previstos como resultado o consecuencia de la acción. Tal es el caso del modelo de Atkinson (1964), en el que se considera que las personas motivadas hacia el logro son aquellas que se involucran en tareas en las que prevén orgullo o satisfacción por el logro alcanzado.

Los modelos de la expectativa por el valor tienen sus orígenes en Lewin y en Tolman, quien se vio influido por Lewin. En Tolman aparece la noción de *expectativa* en relación con la anticipación de la meta, así como la noción del

valor de la misma, a la que denominó *incentivo,* mientras que Lewin la designó como *valencia* (Heckhausen, 1980).

Tolman tiene el mérito de haber introducido un cambio en la explicación de la acción, la cual hasta entonces se consideraba fundamentalmente sobre la base de características de personalidad o de condiciones situacionales, es decir, en el marco de lo que antes se denominó como primera o segunda perspectiva.

De acuerdo con Tolman, la acción tiene una dirección y un propósito y hay mejores acciones o vías para lograr la meta, así como señales o claves en el medio acerca de la meta. Estructuramos el medio para lograr nuestros objetivos, y gracias a la experiencia que adquirimos en las acciones, formamos expectativas tanto acerca de cómo usar las vías y herramientas para lograr las metas como del tipo de resultados que se producirán. Sin embargo, las expectativas no se traducen en acción, a menos que estemos motivados. La motivación puede ser de dos tipos: la producida por la *privación* de algo, la cual induce un impulso interno que aumenta la demanda por la meta. Pero también la producida por el valor de la meta, por el *incentivo,* el cual influye en la intensidad de la motivación, de manera que estamos más motivados frente a metas valiosas. La expectativa de la recompensa, la meta, puede motivar la conducta (Klein, 1982).

De lo dicho, puede verse que en Tolman hay una explicación de la acción propiamente dicha, es decir, de la acción intencional, realizada por un agente que persigue sus propios fines y busca la mejor forma de lograrlos. El agente es, pues, un ente racional que pesa y valora las metas y las acciones orientadas hacia ellas. Otro aspecto interesante en la teoría de Tolman es que la motivación puede darse tanto por características internas del sujeto, por un estado de privación o necesidad, como por la atracción que ejerce la meta.

La teoría de Tolman, pese a su importancia –por la introducción de los factores cognoscitivos–, permaneció largo tiempo olvidada, mientras que la psicología de Hull predominaba (Klein, 1982).

Los dos aspectos propuestos por Tolman de incentivos y expectativas fueron retomados años más tarde por Rotter. Con respecto al primer punto, Rotter planteó que el valor que tiene un objeto o recompensa particular depende de su comparación con otros. En cuanto a las expectativas, Rotter propuso que formamos expectativas de diverso tipo. Por un lado, creamos expectativas acerca de la probabilidad de obtener una cierta meta o refuerzo, y esta probabilidad depende de la situación. Así, creemos más probable disfrutar una reunión si sabemos que vamos a estar rodeados de buenos amigos, más bien que de gente desconocida, porque por experiencias previas sabemos que ello es así, de manera que estas experiencias se convierten en una expectativa generalizada de disfrute con amigos

y de poco disfrute con desconocidos. Estas expectativas generalizadas guían la conducta, de manera tal que es posible que uno no asista a la fiesta con desconocidos, o si asiste, haga poco por disfrutarla, porque espera estar aburrido. Las expectativas de obtener una recompensa o un fin, junto con el valor que éste tiene para nosotros, determinan la conducta potencial. Rotter postuló que ésta puede ser predicha multiplicando las expectativas por el valor de la recompensa (Klein, 1982), con lo cual modificó un tanto la fórmula de Lewin acerca de la conducta, que pasó a ser función de aspectos cognoscitivos (las expectativas) y evaluativos (el valor de la recompensa). Estos dos aspectos aparecen posteriormente en la formulación de Atkinson, tal como se verá más adelante.

Sin embargo, otro aspecto propuesto por Rotter en relación con las expectativas, y tal vez el que lo ha hecho más conocido, es su creencia de que las personas tienen expectativas predominantemente *externas* o *internas,* lo cual da lugar a lo que Rotter llamó un *locus de control* externo o interno. Así, una expectativa externa representa una creencia acerca de que obtener una meta no depende de la acción propia sino de factores externos como la buena suerte o la ayuda de otros. Los resultados no dependen en este caso de la acción propia, mientras que en las expectativas internas se tiene la creencia de que alcanzar o no una meta sí depende de la acción propia. Cuando priman las expectativas externas, se tiene un locus externo, de manera tal que la persona se siente poco responsable de su acción, pues lo que le "sucede" es el resultado de factores externos. En el caso de las expectativas internas y el locus de control correspondiente, la persona sabe que los resultados son producto de su acción, y se siente, por tanto, responsable de ellos.

Este aspecto del locus de control, aunque podría explicar mucho de la acción moral o inmoral, no parece haber sido suficientemente explorado.

Teorías de la utilidad subjetiva

Estas teorías aparecen ligadas a los modelos de decisión y se orientan a la explicación de la acción en el campo económico. Surgen por la misma época de los escritos de Rotter pero, debido a sus orígenes y a su interés, han permanecido confinadas en el campo económico. Dentro de estas teorías se considera que la utilidad subjetiva esperada depende de las probabilidades subjetivas de que se den determinados eventos y del valor subjetivo ligado con esos sucesos. De acuerdo con esta teoría, se escoge el curso de acción que tenga la utilidad subjetiva esperada mayor. Sin embargo, se ha visto que hay sesgos en la elección que hacen las personas, ya que, entre opciones que tienen la misma utilidad subjetiva esperada, las personas escogen las que ven como más probables.

Teorías de la instrumentalidad y de la acción planeada

Éstas, y las de la utilidad subjetiva, surgieron por la misma época de Rotter. Las teorías de la instrumentalidad se han desarrollado en dos campos principales: el de la actitud y el de la psicología laboral. Con respecto a la actitud, que había sido un concepto fundamental en psicología social para explicar la conducta, Fishbein (1967) la reemplazó por la intención, como el antecedente más inmediato de la conducta. El modelo inicial fue objeto de varias revisiones, y la versión actual, propuesta por Ajzen y Fishbein (1980), se denomina de la acción planeada. En este modelo, la intención de hacer determinada acción origina la acción. A su vez, la intención es el resultado de las actitudes, las normas conductuales y el sentido de la propia eficacia. Como normas conductuales se toman los estándares sociales acerca de lo que esperan otros, normalmente, las personas más allegadas. Es curioso que aunque Fishbein consideró inicialmente la existencia de varios tipos de normas, en la versión más difundida del modelo incluyó sólo las normas del grupo. En este modelo se ignora al sujeto autónomo que actúa por principios y convicciones internas y no por lo que se espera de él. Este modelo ha sido muy popular en psicología social para predecir diferentes tipos de conductas, aunque las predicciones de las intenciones han sido mejores que las de la conducta en sí.

El modelo motivacional de Atkinson

Con el modelo de Atkinson (1964) se expande lo propuesto por Rotter, ya que Atkinson explica la acción sobre la base de las expectativas y el incentivo, pero con una formulación ampliada y más precisa que la de Rotter. Aunque se interesó inicialmente por un tipo particular de conducta, la orientada al logro, posteriormente extendió su modelo motivacional como un modelo general para otro tipo de conductas.

Atkinson, influido por la perspectiva explicativa de las características personales, introdujo la noción de *motivo* como la variable de personalidad, que, en interacción con las expectativas y los incentivos, explicaba la conducta. De esta manera, la motivación para una acción es el producto resultante de la interacción (o multiplicación) de una cierta característica de personalidad: el motivo (M), las expectativas (E) y los incentivos (I). De acuerdo con la fórmula de Atkinson:

$$\text{Motivación} = (M \times E \times I).$$

Atkinson entiende el motivo como una tendencia estable a involucrarse en actividades de cierto tipo. Así, por ejemplo, para el caso del logro, sería la tendencia a involucrarse en actividades de logro.

Esta diferenciación entre motivo y motivación condujo a explicar la acción de una manera más adecuada, pues permitió entender que si no existe la disposición o motivo, las circunstancias externas no bastan para motivar la conducta. De manera correlativa, se pudo ver que si existe el motivo pero las circunstancias externas no son favorables a aquél, tampoco hay motivación para la acción y, por tanto, es improbable que ésta tenga lugar. Las diferencias en los motivos entre un individuo y otro explican diferencias en la acción frente a circunstancias externas objetivamente iguales. Así mismo, la diferenciación entre motivo y motivación permite entender por qué un individuo no siempre está motivado para un tipo de acción, ya que las circunstancias externas activan o no el motivo.

En desarrollos teóricos posteriores por parte de otros autores se tomó el motivo como una variable de personalidad que podía ser subdividida en componentes tales como estándares personales, tipos de atribución, autoevaluación, entre otros.

La autoevaluación como un principio motivacional

Algunos autores consideran que, como resultado de la acción, puede haber un autorrefuerzo o autorrecompensa, que motiva la acción. Heckhausen (1980) señala que este autorrefuerzo es el producto de un proceso autoevaluativo, el cual puede constatarse en las emociones de contento o descontento, orgullo de sí mismo o pena que acompañan muchas acciones. Estas emociones, según dicho autor, también pueden acompañarse de actos de autorrecompensa o autocastigo, aunque estos actos son algo secundario, ya que dichas emociones son de por sí reforzantes. Para que se dé la autoevaluación debe haber algún tipo de concepto de uno mismo y alguna autoconciencia. Por otra parte, el que la autoevaluación sea positiva o negativa depende, según Heckhausen, de tres aspectos: el resultado de la acción, el estándar para juzgarla y la atribución acerca de los resultados. Si una acción produce resultados negativos, o no corresponde al estándar que se había fijado, y además se atribuye a algún tipo de falla personal, la autoevaluación será negativa. Si se da una de las dos primeras condiciones, o ambas, pero las fallas en la acción se atribuyen a algo externo y no al agente en sí, la autoevaluación no será negativa o será menos negativa que en el caso anterior.

El autor mencionado propuso un modelo motivacional que amplía el de Atkinson, con la introducción de la autoevaluación y la diferenciación entre resultados y consecuencias de la acción, aspecto ya propuesto por Rotter.

Otros autores han planteado diferentes aspectos referidos al yo como relevantes para entender la acción: la autoimagen, la autoestima, la autorregulación, el autocontrol, la autoeficacia. Todos ellos entrarían en un modelo motivacional como aspectos de la persona que interactúan con la situación.

Surgimiento de la acción en el niño

De acuerdo con la definición de acción que se dio antes, conviene preguntarse a partir de qué momento el niño es capaz de acciones como tales. Para atribuirle al niño la capacidad mencionada, habría que indagar cuándo se le pueden atribuir intenciones, y cómo lo demuestra, dado que la intencionalidad parece ser el criterio más importante en la definición de la acción. Para Piaget, la inteligencia (1961/1969) surge en el momento en el que el niño puede combinar medios y fines. En otros términos, la inteligencia parece surgir cuando el niño es capaz de realizar acciones. Así, en los movimientos iniciales del niño, Piaget sólo ve el ejercicio de los reflejos, y de lo que denomina "esquemas ", es decir, patrones que se repiten de manera habitual. A estas formas de organización del movimiento o de los esquemas, las denomina etapa de los primeros reflejos y etapas de las reacciones circulares primarias y secundarias. En la siguiente etapa, denominada de "coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a las situaciones nuevas", el niño combina dos o más patrones de movimiento en una organización medio-fin. Así, cuando el niño aparta un obstáculo para alcanzar un objetivo, hay intencionalidad. El niño se propone un fin, y para lograrlo requiere la coordinación de esquemas: "Hay, pues, al mismo tiempo, distinción de los fines y de los medios y coordinación intencionada de los esquemas. De este modo se constituye el acto inteligente, el cual no se limita a reproducir sin más los resultados interesantes, sino a conseguir estos mediante nuevas combinaciones" (pp. 158-159). En la etapa siguiente, la de las reacciones circulares terciarias, el niño busca fines nuevos a través de medios nuevos, pero éstos no están dados de antemano, y son descubiertos a través de tanteos y experimentación activa. Finalmente, en la sexta etapa no hay tanteos, por lo cual Piaget concluye que hay una representación y combinación mental de los medios y los fines. A esta etapa, Piaget la denomina "invención de nuevos medios por combinación mental". En esta última etapa, la cual se presenta entre los dieciocho y los veinticuatro meses, es posible hablar de acción, con sus concomitantes de intención y representación. De acuerdo con el autor mencionado, mientras mayor sea el número de intermediarios o medios para alcanzar el fin, con mayor propiedad se puede hablar de intencionalidad.

Antes del final del segundo año, el niño realiza acciones como tales, ya que en ellas se pueden ver la coordinación de medios-fines, el control y modificación en la ejecución de la acción, la intencionalidad y la representación. Es de suponer que, en la medida en que el niño actúa, combinando de manera activa medios y fines, tiene conciencia de su acción y se reconoce como agente. Posteriormente, debe poder explicar su acción y la de otros. Este último punto ha sido investigado por diferentes autores, como parte de los estudios en lo que se ha llamado "teorías de la mente".

Surgimiento de las explicaciones causales acerca de la acción

De acuerdo con la teoría popular de la mente y de las acciones, los pensamientos o creencias y los deseos dan lugar a la conducta. La idea subyacente es que la gente realiza ciertas acciones porque cree que ellas satisfarán ciertos deseos. Éstos pueden estar fundamentados en ciertas necesidades fisiológicas y emociones. Las ideas, por su parte, se forman por la experiencia con el mundo. En este sistema, ya discutido en el apartado referente a la causa y gobierno de la conducta, se supone que los estados mentales causan las acciones. Una pregunta que surge es si los niños asumen estas explicaciones para la conducta. Wellman (1992) investigó este aspecto en niños de dos y tres años, y también, si los niños entienden simultáneamente el papel de creencias y deseos. De acuerdo con la lógica de este autor, en la investigación con los niños se puede proceder hacia adelante y hacia atrás; hacia adelante, cuando se da información a los niños acerca de las creencias y deseos, y se mira si pueden predecir la conducta. Hacia atrás, el procedimiento consiste en presentarles a los niños una acción y mirar si la explican apelando a las ideas y deseos.

Los resultados de Wellman mostraron que los niños, a los tres años, podían predecir la acción con bastante agudeza. Las tareas consistían en presentarle al niño información del tipo: “x quiere encontrar su gato” y “x cree que el gato está debajo del piano”, y el niño debía responder a la pregunta acerca de a dónde iba x a buscar su gato. Las predicciones de los niños fueron correctas en un alto porcentaje, incluso cuando en la información proporcionada se veía que el agente x estaba equivocado en sus creencias; en este caso, a pesar de que el porcentaje de respuesta correcta era mucho menor que en los casos anteriores, se veía que el niño comprendía el papel de las creencias, pero tenía dificultades en entender qué era una creencia incorrecta.

Con respecto a las explicaciones ofrecidas para la acción, el autor mencionado encontró que al describirle al niño una acción realizada por un agente y preguntarle por qué hizo lo descrito, a los tres años el sesenta y cinco por ciento de los niños dio explicaciones psicológicas referentes a las percepciones del agente, sus creencias, deseos y emociones. Casi todos ellos hicieron referencia específica a las creencias o a los deseos del agente. Niños de cuatro años y adultos que también participaron en estos estudios dieron respuestas muy similares a las dadas por los de tres años. También encontró Wellman que ninguno de los sujetos, niño o adulto, hizo referencia a la situación como causa de la conducta. Este último hallazgo sería una prueba más del sesgo atribucional en la explicación de la conducta, del cual se habló antes, es decir, de la explicación de la conducta de otros sobre la base de características personales y no situacionales. Por otra parte, al

analizar qué pesaba más en la explicación, si las creencias o los deseos, el autor mencionado encontró que estos últimos constituían la explicación preferida en todas las edades estudiadas, pero aun los niños de tres años entendían bastante bien el papel de las creencias. Podría concluirse, pues, que éstos mostraban una comprensión de la acción humana como el producto de estados mentales de creencias y deseos.

Ahora bien, si los niños de tres años podían dar explicaciones que coordinaban tanto creencias como deseos, es posible que esto mismo se encontrara en niños más pequeños. De acuerdo con Wellman (1992), sin embargo, niños más pequeños podrían comprender el papel de los deseos pero no el de las creencias, porque, según él, atribuirle a otro creencias exige un nivel de representación complejo, mientras que atribuirle un deseo no exige atribuirle al otro representación. Aunque las explicaciones de dicho autor son confusas, sí es posible coincidir con él en que las creencias exigen un nivel de representación complejo; sin embargo, atribuir deseos a otros también exige representarse esos deseos y ese estado mental, aunque la representación sea menos compleja que en el caso de las creencias. Wellman encontró que los niños de dos años podían entender el papel de los deseos en la acción. Así, a los niños se les decía que x quería encontrar determinado objeto, y cuando lo buscaba en cierto sitio no lo encontraba o hallaba otro objeto que le gustaba mucho. La pregunta que debían responder los niños era qué haría x al no encontrar el objeto o al hallar otro. La mayoría de los niños predecía que x seguiría buscando. Por otra parte, a los niños también se les preguntaba si x se sentiría contento o triste al encontrar o no el objeto buscado. Los resultados mostraron que las emociones tenían coincidencia con los deseos y que los niños entendían el papel de éstos en las acciones. En cuanto a las creencias, según el autor mencionado, la mayoría de los estudios muestra que los niños a los dos años fracasan en las tareas que exigen hacer uso de aquéllas.

El lenguaje espontáneo de los niños, por otra parte, constituye una evidencia adicional para la cronología propuesta, ya que las palabras que expresan deseo se usan correctamente antes del segundo cumpleaños, mientras que las referentes a creencias, tales como pensar y saber, aparecen después de cumplidos los tres años (Wellman, 1992).

Intención

Anteriormente se discutió cuándo el niño da muestras de tener intenciones, un hecho que parece darse después del año y medio. Sin embargo, hay un largo trecho entre lo que es mostrar intenciones y ser consciente de éstas, reconocer su papel causal y atribuir intenciones a otros.

La intención guarda semejanza con el deseo, según Astington y Gopnik (1992), ya que en ambos casos hay un vínculo del mundo externo hacia algo mental, y no son verdaderos o falsos, sino que se ven satisfechos o no. Por otro lado, ambos tienen una dirección causal de la mente hacia el mundo y producen cambios en éste. Sin embargo, las intenciones difieren de los deseos en que sus resultados no son cosas que suceden sino, más bien, las acciones de un agente cuyo propósito es producir ciertos resultados. Ellas difieren de los deseos por su papel en la cadena causal, ya que son mediadoras entre los deseos y las acciones.

En niños de tres años, según las autoras mencionadas, es posible ver que ellos entienden algo sobre el papel de las intenciones, de manera que si una meta y la acción coinciden, los niños piensan que fue ejecutada intencionalmente, pero si no coinciden, piensan que no fue intencional. Sin embargo, según Astington y Gopnik, es posible que la intención y el deseo no se distingan y que ambos sean vistos como representaciones mentales de metas, y que la intención no se mire como el vínculo causal entre el deseo y la meta. Este punto se vio en niños de tres años, quienes, comparados con niños de cinco, fueron menos capaces de ver las intenciones como medios para un fin, es decir, les faltaba la comprensión de su naturaleza causal.

En estudios naturalistas (Dunn, 1992) se ha visto que los niños pueden entender los estados de otros, como lo atestiguan sus conductas de ayuda, de preocupación frente a otros, o de consuelo, observables en el segundo año. También entre los dos y los tres años se pueden observar intentos de engaño, de excusa y de evasión del castigo señalando que no se "pretendía" algo.

La noción de agente

La noción de intención requiere un concepto previo: el de un agente que realiza una acción y al cual se le atribuyen las intenciones. Este concepto de agente implica reconocer que unos objetos se mueven por ellos mismos, sin ninguna causa externa (Shultz, 1992). De acuerdo con este autor, estudios de diferentes clases muestran que el concepto de agente precede al de intención, ya que el primero se ha visto hacia los 18-20 meses (mis estudios sobre el desarrollo del lenguaje confirman esta aparición; cf. Villegas de Posada, 1980), mientras que el segundo no aparece antes de los tres años, según Shultz, o de los dos años, según otros autores.

De acuerdo con el autor mencionado, una de las distinciones fundamentales que tienen que hacer los niños es entre agentes y pacientes, y adicionalmente, en mi opinión, entre agentes, pacientes, instrumentos. Éste es un proceso que

procede según ciertas reglas de clasificación. De acuerdo con éstas, el niño debe distinguir si un objeto se mueve y si no hay una causa externa para este movimiento, en cuyo caso se trata de un agente. Según Shultz, el niño posee esta regla hacia el final del primer año. De acuerdo con la regla para clasificar como paciente, si un objeto se mueve y hay una causa externa para ese movimiento, ese objeto debe ser paciente.

Estas reglas van acompañadas de otro conjunto de regulaciones que especifican cómo actuar hacia los objetos y qué esperar de ellos. Según el autor mencionado, si el niño reconoce que algo es un agente y que éste se mueve por sí mismo, debe ponerlo en movimiento de una manera distinta a un objeto que es paciente. Este reconocimiento se ve confirmado en el hecho de que los bebés dirigen sus verbalizaciones a las personas. Otra muestra de ese reconocimiento consiste, según me parece, en la conducta de coger la mano de un adulto para alcanzar algo, que se puede observar en el segundo año. En cuanto a qué esperar de los objetos, en un estudio del autor mencionado, se vio que niños de catorce meses no se habituaban fácilmente al movimiento inducido a objetos inanimados, mientras que sí lo hacían frente al movimiento de las personas. Es decir, los bebés no esperaban que los objetos inanimados se movieran, y por eso duraban más tiempo mirándolos.

La regla de clasificación de objetos y pacientes requeriría algún sistema capaz de detectar relaciones causales entre eventos, por lo cual puede decirse que la causalidad está presente en la conformación de la noción de agente. Por otro lado, los niños no restringen la noción de agente a los seres animados, por lo cual, según Shultz, el movimiento es más importante en el concepto de agente que el ser animado o inanimado.

En conclusión, se puede ver que en un período que abarca año y medio o dos años, el niño elabora las nociones de agente, acción, causas de la acción (creencia o deseo) e intención. Adicionalmente, reconoce ciertos estados emocionales ligados con determinadas acciones. En capítulos posteriores se analizarán las características generales de la acción moral, cómo se da la construcción de la noción de la acción y de la causalidad en el campo moral, y qué nociones debe aún construir o adquirir el niño en lo referente a la moralidad.

Capítulo 2
La acción moral

La vida del ser humano es de acción: acciones cotidianas para satisfacer sus necesidades, acciones en procura de ciertas metas, acciones dirigidas hacia otras personas. No todas estas acciones son igualmente importantes ni tienen la misma repercusión en la vida del individuo. Frente a las de mayor repercusión, con frecuencia nos preguntamos: ¿Qué debo hacer? La moralidad proporciona una guía para la decisión y la acción.

Las teorías éticas o teorías morales han surgido como una forma de ayudar o guiar al ser humano en la búsqueda de respuestas a su pregunta.

Dewey (1932/1965) señala que el ser humano tiene necesidades y deseos que busca satisfacer de manera inmediata, pero que también se plantea fines a largo plazo. La moralidad le sirve para determinar cuáles fines son deseables y debe proponerse como fines a largo plazo, qué es lo bueno. Pero el hombre también vive en relación con otros en un sistema de exigencias recíprocas, y la moralidad le ayuda a determinar qué es lo recto o justo frente a esas exigencias.

En el análisis que hace Dewey de la moralidad, tomando como punto de partida lo que el ser humano hace, la moralidad es un aspecto natural, ya que el ser humano considera lo que *debería* hacer, y las teorías morales buscan fundamentar qué es lo que éste *debería* hacer y guiarlo en su decisión. Las teorías morales surgen como una respuesta natural a las dudas del ser humano y son una reflexión sistemática y organizada. Algunas se preocupan por la noción del bien, de lo bueno, de la felicidad, y otras, por el deber, lo recto o lo justo.

Aunque en el análisis de Dewey lo moral se ve como algo natural, ello no quiere decir caer en lo que se ha denominado "la falacia naturalista", es decir, confundir lo que *es* con lo que *debería ser*. Mientras que lo que *es*, los aspectos morales, tal como son o se presentan, son objeto de estudio de la psicología y la antropología, lo que *debería ser* es el objeto de estudio de la ética o teoría moral. Dewey señala que el ser humano se pregunta por lo que *debería hacer* y las teorías morales son una respuesta a esa pregunta; surgen, pues, como respuesta frente a una necesidad. No es como algunos lo ven: unas teorías que han surgido

por una extraña razón y le imponen al hombre lo que debe hacer. Esta forma de presentar el surgimiento tanto de la moral individual como de las teorías éticas me parece original en Dewey. También es original el paralelismo que hace entre la reflexión de un individuo frente a las cuestiones morales y la teoría moral. A este respecto, señala:

> No existe diferencia fundamental entre la sistemática teoría moral [...] y la reflexión a que se dedica un individuo cuando intenta encontrar los principios generales que deben dirigir y justificar su conducta. La teoría moral comienza, en germen, cuando alguien pregunta: ¿Por qué debo obrar así y no de otra manera? ¿Por qué esto es correcto y aquello indebido? ¿Qué derecho tiene nadie a reprobar esta manera de obrar y a imponer aquella otra? (p. 23)
>
> Lo que se llama teoría moral no es sino un planteamiento más consciente y sistemático de la cuestión que ocupa el pensamiento de todo aquel que, frente a un conflicto y duda morales, procura salir de ellos por medio de la reflexión. En suma, la teoría moral no es sino una extensión de lo que está involucrado en toda moralidad reflexiva. (p. 24)

Otro aspecto de la obra de Dewey que constituye un aporte es su consideración del ser humano como alguien que se mueve en distintos ámbitos, sin que por ello se planteen contradicciones. Aunque seguir la lógica de Dewey impondría plantear primero qué es lo que hace el ser humano desde el punto de vista moral, y luego cuáles son las respuestas que ha dado la filosofía, se invertirá el orden. Primero se presentará la parte de la filosofía, con algunas referencias a la psicología, y luego, lo que la psicología plantea y el cúmulo de investigaciones existentes sobre lo moral.

Moralidad

La moralidad o la moral se refiere a un conjunto de guías o normas de conducta (Gert, 2002). La pregunta que surge de manera inmediata es la de normas o conductas referentes a qué.

También se tiene lo moral como adjetivo, para señalar la cualidad o grado de moralidad de las personas, acciones o instituciones, y se emplea moral como sinónimo de bueno, correcto o justo. Así, se habla de una persona moral como buena o justa, y de una acción moral, como de aquella referida a lo moral y que puede ser catalogada como correcta, buena o justa, por oposición a la inmoral.

Por otro lado, existe el término ética, el cual algunas veces se emplea como sinónimo de moral. Aunque ambos términos difieren sólo en su origen, ya que el primero proviene del griego y el segundo del latín, y significan costumbre,

han adquirido connotaciones distintas. La ética, término más frecuentemente usado por los antiguos, desde Sócrates hasta el siglo XVIII, hacía referencia a las costumbres relacionadas con el buen vivir, con la felicidad. Con Kant sobreviene una ruptura de dos tipos: por un lado, se pasa a hablar de moralidad como lo relacionado no con la felicidad sino con el deber. Por otro lado, se reserva el término *ética* como sinónimo de filosofía moral o de estudio de lo moral. Esta distinción perdura, de manera tal que se emplea el término moral para hablar del comportamiento de las personas o de sus juicios, y éste es uno de los campos de estudio tanto de la filosofía como de la psicología, en tanto que la ética es el estudio y reflexión acerca de lo moral.

En términos de Dewey (1965):

> La ética es la ciencia que trata de la conducta en lo que respecta a que se le considere correcta o equivocada, buena o mala. La conducta así considerada puede llamarse "conducta moral" o "vida moral". Puede expresarse lo mismo de otra manera diciendo que la ética tiene por objeto dar una explicación sistemática de nuestros juicios acerca de la conducta, siempre que estos juicios la evalúen desde el punto de vista de lo correcto o lo equivocado, lo bueno o lo malo. (p. 13)

Sin embargo, aún hoy los que identifican ética con el bien o la felicidad hablarían de comportamientos éticos, personas éticas y demás.

Naturaleza de la acción moral

Dewey (1965), quien a su vez se apoya en Aristóteles, considera que el acto o acción moral debe ser un acto voluntario, ejecutado por un agente que sabe lo que hace. En otras palabras, el agente debe saber lo que está haciendo; debe escoger ese acto y escogerlo por el acto mismo; y el acto debe ser la expresión de un carácter formado y estable. Con respecto al primer punto, el agente debe tener un propósito, un objetivo, un fin. Con respecto al segundo punto, debe haber una elección y una intención. Finalmente, se señala que este acto no es un hecho aislado, sino el resultado de una cierta personalidad o carácter que le da estabilidad a la acción moral.

Fin de la acción moral

Mientras que en algunos enfoques éticos hay una consideración del fin hacia el cual se dirige la acción moral, los que se han llamado enfoques teleológicos, en otros, los llamados enfoques deontológicos, no hay ningún fin diferente del cumplimiento del deber. En tanto que para los primeros el tipo de fin es lo que

cuenta desde el punto de vista moral, para los segundos sólo cuenta el motivo, cómo es concebido e inspirado el acto; el enfoque teleológico hace énfasis en lo que realmente se hace, en el contenido objetivo de la acción (Dewey, 1965), mientras que el enfoque deontológico enfatiza la forma.

Enfoques teleológicos

De acuerdo con Mill (1863/1962), toda acción se realiza con miras a un fin y las reglas de la acción toman su carácter del fin al cual se dirigen. Dewey (1965), por su parte, señala que el ser humano se plantea fines, tanto inmediatos –de satisfacción de sus deseos y necesidades– como a más largo plazo, que él llama "fines en perspectiva ". Los hombres persiguen fines que parecen buenos y, por tanto, la principal tarea de la razón en cuestiones prácticas es distinguir entre los fines que parecen buenos y los que realmente lo son. Sin embargo, como los hombres a veces se forman ideas equivocadas sobre estos fines, el problema de las teorías éticas de este tipo es determinar cuáles fines son realmente buenos.

La reflexión moral y su equivalente, la teoría moral, deben llevar al ser humano a determinar cuáles son los fines deseables, cuáles son los que se debe proponer el ser humano, y la acción moral es la encaminada a la consecución de estos fines deseables.

Según Aristóteles (1994), y con él buena parte de los filósofos de la Antigüedad, el fin de la acción moral es la felicidad, a la cual aquél denomina como el bien supremo, es decir, el bien que es buscado por él mismo y no por otros. Este bien es la felicidad, ya que ella es apetecible siempre por sí misma, mientras que otras cosas como el honor o el placer las deseamos como medios para la felicidad, en tanto que nadie hace lo inverso: escoge la felicidad en procura de aquéllos.

Aristóteles denomina bien autosuficiente a la felicidad, es decir, el bien que por sí sólo hace amable la vida. La felicidad consiste en acciones y operaciones del alma, ejecutadas conforme a la razón, o al menos no de manera contraria a ésta, según indica Aristóteles cuando plantea la naturaleza de lo que es el *acto*. De acuerdo con Aristóteles, la felicidad parece estar en el acto en sí y no en lo que produce. Adicionalmente, aquélla se logra en actos ejecutados conforme a la razón. Estos dos puntos, aunque Aristóteles no los desarrolla con más amplitud, parecen haber sido retomados por Kant, y cumplen un papel muy importante en muchas de las teorías éticas actuales.

Aristóteles señala que en su noción de felicidad parecen coincidir los que creen que el hombre feliz es el que vive bien, ya que él mismo ha definido la felicidad como una especie de vida dichosa y recta. También dentro de esta

definición cabrían los que consideran la felicidad como la virtud, la sabiduría o el placer. Con respecto a este último, se debe tener en cuenta que para los que aman la belleza moral son placenteras las cosas ajustadas a la virtud, al mismo tiempo que son bellas y buenas, por lo cual puede concluirse que la felicidad encierra todos estos aspectos.

En relación con la justicia, Aristóteles plantea que se puede llamar justo a lo que produce y protege la felicidad, planteamiento que fue retomado por Mill siglos más tarde. De acuerdo con lo anterior, la justicia no es una parte de la virtud, sino toda la virtud. Lo justo es lo legal y lo igual, mientras que lo injusto es lo ilegal y lo desigual. Dewey señala que la felicidad es una condición estable porque no depende de lo que transitoriamente nos ocurre, sino de la disposición permanente del ser, y en ello difiere del placer.

Las nociones de justicia de Aristóteles serán consideradas de nuevo posteriormente cuando se analice la posición de lo moral como lo justo.

Felicidad y utilidad

En el siglo XVIII surge la teoría de Mill (1863/1962), el cual identifica lo moral con la felicidad. Mill, aunque no lo hace explícito, retoma varios aspectos de Aristóteles, entre ellos, la noción de felicidad como fin de la acción moral, y de Bentham toma, como él mismo lo señala, la noción de utilidad como mayor felicidad. Con estas dos nociones elabora su teoría del utilitarismo como teoría de la felicidad, o en otros términos, como teoría moral de la felicidad.

Tal como se dijo antes, Mill considera que lo primero que se debe analizar es el propósito de la acción moral, y este propósito debe estar claramente explicitado, bien sea que creamos que existe alguna facultad que nos permite reconocer lo bueno y lo malo o que estas nociones se construyen de manera inductiva. Sin embargo, ni los de la escuela intuitiva ni los de la inductiva señalan cuál es el principio general, raíz de toda nuestra moralidad, o la regla para decidir entre varios principios.

El fin o propósito es la felicidad. Según Mill, no puede demostrarse que el fin es bueno pero una evidencia de que es bueno es que es deseable por sí mismo, y todos desean la felicidad. En esto Mill parece coincidir de nuevo con Aristóteles cuando éste señalaba que el bien supremo es el que se persigue por él mismo.

La utilidad es el criterio de lo justo y lo injusto, y ella se entiende como el placer mismo junto con la ausencia de dolor. A este respecto señala: “El credo que acepta la Utilidad o Principio de la Mayor Felicidad como fundamento de la moral,

sostiene que las acciones son justas en la proporción con que tiendan a promover la felicidad; e injustas en cuanto tiendan a producir lo contrario de la felicidad. Se entiende por felicidad el placer y la ausencia de dolor" (p. 29). El placer y la evitación del dolor son las únicas cosas deseables como fines, y las demás cosas lo son por el placer inherente a ellas o como medios. En esto, Mill parece seguir a Hume. Por otro lado, Mill considera que hay placeres diferentes, incluidos los del intelecto, y no sólo sensaciones. Según él, los filósofos que propusieron que la felicidad era la meta de la vida la entendían como una vida no en continuo éxtasis, sino como una existencia compuesta de momentos de exaltación, pocos dolores y muchos y variados placeres.

Mill, sin embargo, señala que el criterio de moralidad no es una felicidad considerada desde el punto de vista individual y egoísta, y que el criterio debe ser la mayor felicidad general. Éste es el fin de los actos humanos y el criterio de moralidad.

El salto de la consideración de la felicidad individual a la felicidad para la mayoría se da gracias a la convivencia social, donde uno coopera con otros y llega a proponerse a sí mismo un interés colectivo de sus acciones, no individual. En la medida en que coopera, sus fines se identifican con los de los demás y hay un sentimiento de que los intereses de los demás son sus propios intereses. De esta manera, el hombre llega a tener conciencia de sí mismo como un ser que concede atención a los otros. La concepción tan arraigada que tiene todo individuo acerca de sí mismo como ser social tiende a hacerle sentir como una de sus necesidades naturales la armonía entre sus sentimientos y objetivos y los de su prójimo.

La explicación de una identidad de fines, gracias a la cooperación, parece haber sido retomada más tarde por Piaget (1932/1977) para explicar por qué el niño al final de la infancia llega a considerar como obligatorias las reglas que son producto de la cooperación.

En cuanto a las críticas que se le hacen al utilitarismo, Mill señala que a éste se le critica que un utilitarista podría hacer de su caso particular una excepción de las reglas morales, por lo cual verá más utilidad en el quebrantamiento de una regla que en su observación. Pero según dicho autor, éste no es el único sistema moral que pueda proporcionar excusas para obrar mal, ya que ello no es un problema del credo sino de la naturaleza humana. En cualquier credo se acepta que hay unos principios generales y que es responsabilidad del agente acomodarlos a las circunstancias particulares. De acuerdo con esto, lo mismo daría que el principio fuera el de la utilidad o el del deber, ya que, al acomodarlo al caso particular, el agente podría aplicarlo según su conveniencia.

Por otro lado, el principio utilitarista presenta grandes ventajas, ya que la utilidad puede ser invocada para decidir entre aquellos que tienen demandas incompatibles. En este caso y en aquellos en que parece haber visiones contrapuestas de justicia, la cuestión se resuelve a favor de lo más justo, es decir, de aquello que produce la mayor utilidad. Por otro lado, según el autor mencionado, el principio de la justicia no es tan claro ni tan fácilmente aplicable, pues se acepta que un comerciante cobre el mismo precio a todos, pero al mismo tiempo se acepta una contribución desigual en el pago de impuestos.

Mill también trata dos aspectos fundamentales que serán expuestos más adelante: el de los sentimientos morales y el de la justicia y su relación con la moralidad.

Mill no es un hedonista, pues, como él mismo señala, hay placeres de diverso estilo, entre ellos, los intelectuales, y la felicidad no es lo mismo que la satisfacción. Según sus propios términos, es mejor ser Sócrates insatisfecho que un cerdo satisfecho, y nadie querría cambiarse por éste. Esta relación entre placer y felicidad la aclara Dewey (1965), quien señala con respecto al placer que lo que existe son objetos placenteros o agradables, y ellos lo son si van de acuerdo con el estado existente en una persona. Lo que es agradable en una ocasión puede desagradar en otra. En cuanto a la felicidad, ésta es una condición estable porque no depende de lo que transitoriamente nos ocurre sino de la disposición permanente del ser, de la disposición que activamente empleamos para afrontar las situaciones.

El utilitarismo también se ha denominado consecuencialismo, ya que lo mejor es lo que produce las mejores consecuencias, es decir, el mayor placer o, según otros, el mayor beneficio.

El utilitarismo ha recibido críticas de diverso estilo. Entre ellas, se destaca la crítica a lo que puede ser útil, pero no necesariamente justo. De George (1999) pone un ejemplo para mostrar cómo en un momento dado podría ser de la mayor utilidad para una comunidad sacrificar a un inocente, condenándolo a la horca, pero esa acción sería evidentemente injusta.

El utilitarismo, a pesar de las críticas, permanece como una de las teorías éticas más influyentes, junto con la deontología de Kant, y ha sido adoptado por las teorías económicas como el modelo de la acción racional. De acuerdo con éstas, la acción individual racional debe ser la que se oriente a la maximización del beneficio. Desde el punto de vista social, la acción moral es la que produce el mayor beneficio, entendido éste normalmente en términos objetivos, y no subjetivos, como proponía Mill, de mayor placer. En la consideración de la acción individual como aquella que maximiza los beneficios individuales, se toma al hombre como eminentemente egoísta e incapaz de considerar los beneficios para

otros, consideración que también falsifica lo propuesto por Mill, ya que éste consideraba que el ser humano no puede vivir en comunidad sin considerar los intereses de los otros. Por tanto, en la mente de cada individuo se debería realizar una asociación indisoluble entre su propia felicidad y el bien de todos. Gracias a esta relación, el individuo estaría dispuesto a buscar la felicidad o el bien general aun por encima del suyo propio o de sus intereses en un momento dado. Para Mill, las reglas de la imparcialidad tienen aplicación en relación con la felicidad de todos.

Enfoques deontológicos

Estos enfoques parecen haber surgido, según Dewey, por una preocupación acerca de cómo controlar el deseo y su satisfacción, ya que éstos hacen que los hombres se desvíen de su camino. Por otro lado, nos encontramos sujetos a la autoridad, a la ley, y tenemos responsabilidades que no escogimos y debemos afrontar. Para los exponentes del enfoque del deber, la satisfacción de los deseos parece ser inmoral, según el autor mencionado. El bien moral es aquel que es recto, que va de acuerdo con la ley y los mandatos del deber. Lo moralmente bueno es lo permisible, lo autorizado, lo lícito; lo moralmente malo es lo prohibido, lo ilegítimo. El objetivo de la moral es obedecer las reglas, respetar la autoridad, ser leal a lo recto.

El enfoque del deber lo denomina Dewey jurídico, aunque el deber no se restringe a lo que propugnan las leyes. Aunque éstas expresan la sabiduría de la comunidad acerca de lo que es bueno, al mismo tiempo tenemos otros deberes que no necesariamente se encuentran plasmados en leyes y que en ocasiones entran en conflicto con éstas. Según el autor mencionado, Kant representa la formulación más extrema de la creencia en que lo principal, desde el punto de vista moral, es la subordinación del bien a lo correcto.

La acción realizada por deber

Kant (1761/1961), quien fue contemporáneo de Hume y anterior a Mill, se opone a la noción de que la felicidad es el fin de la acción moral. Para él, el fin de la acción moral es el deber en sí, el cumplimiento de éste. Su argumento en contra de la felicidad se basa en consideraciones acerca del papel de la razón. Según él, si la meta fuera la felicidad, ésta se buscaría por instinto y la razón sobraría. Sin embargo, dado que tenemos razón, ésta debe servir para otros fines diferentes de los de guiar la conducta hacia algo que se busca por inclinación (la felicidad). La razón debe guiar hacia el actuar racional, es decir, hacia el actuar conforme a una máxima universal. Lo racional es actuar por deber y no por inclinación, y sólo

la acción ejecutada por deber tiene carácter moral. La acción, además, para que sea moral, debe cumplir con el requisito de ser ejecutada siguiendo la máxima universal. Esta máxima la plantea Kant como: obra de manera que tu norma de acción sea admitida como ley por todos los seres racionales.

Con respecto a los sentimientos morales, a los cuales Hume concedía gran importancia, Kant los considera inestables y poco confiables para las decisiones morales.

En la concepción de Kant, varios aspectos merecen resaltarse. En primer lugar, la noción de lo moral como aquello hecho por deber, lo cual ha llevado a identificar la ética de Kant con la ética del deber. El papel motivacional del deber se discutirá más adelante, así como su negación de las inclinaciones, en una posición que aparece contraria a la de Hume. Estos dos aspectos son objeto de gran debate en la ética contemporánea.

Por otro lado, es fundamental el papel que Kant le asigna a la razón, por lo cual su ética se denomina racionalista. En efecto, Kant le concede la máxima importancia a la razón como guía de la acción humana, y actuar racionalmente es actuar conforme a la razón. Adicionalmente, la acción moral es la que todos los seres racionales podrían aceptar como ley. Finalmente, la aplicación de la máxima requiere un ejercicio intelectual de universalización, de manera tal que se consideren todos los seres racionales, incluido uno mismo, y se decida si se aplicaría la máxima a todos.

Otro aspecto a señalar en la teoría de Kant es el de la imparcialidad. Una acción es moral cuando, además de ser ejecutada por deber, fue decidida aplicando la máxima universal, la cual exige una visión universal y no sólo la visión de los intereses del agente. La exigencia de la imparcialidad ha tenido enorme influencia en la ética posterior en lo tocante a la justificación de lo moral. Se dice que una norma moral está justificada en la medida en que pueda apelar a la universalidad, es decir, si puede ser universalizable sin contradicción. Por otro lado, autores contemporáneos como Rawls (1978) y Habermas (1992) consideran la imparcialidad un aspecto fundamental en sus teorías éticas. Rawls señala que una decisión justa en el campo social requiere que se tome bajo “el velo de la ignorancia”, es decir, como si uno no supiera qué papel ocupa en la sociedad y cuáles son sus intereses. Habermas también considera que los seres humanos deben poder comparar sus máximas con las de los otros y decidir si todos pudiéramos querer que la máxima de nuestra acción fuera una ley general. Sólo bajo la perspectiva de todos los implicados, una máxima, susceptible de generalización, puede encontrar la aceptación general, y en esa medida gana reconocimiento, es decir, es moralmente obligatoria. Como se puede ver, en Habermas la posibilidad de universalización le da a la norma una justificación y, por tanto, el carácter de obligatoria.

Un último aspecto fundamental es el hecho de que los imperativos morales son categóricos, es decir, son obligatorios. Kant los distingue de los hipotéticos, los cuales son los comandos de acción si se quiere alcanzar algo. Pero los categóricos, independientemente de qué se quiera, son obligatorios.

La teoría moral de Kant, a pesar de la enorme influencia que ha tenido, no ha estado exenta de críticas. Una de ellas, de gran importancia para la psicología, es la noción de deber y de las razones por las cuales nos sentimos obligados con el deber. Mientras que la búsqueda del bien o la felicidad es algo natural y, por tanto, el ser humano se siente naturalmente impulsado hacia ello, la noción de deber y su carácter obligatorio surgen de una manera que no es natural. Dewey da argumentos para superar esta dificultad señalando que estamos ligados unos con otros, y de ahí se derivan exigencias recíprocas, y que estas obligaciones son algo natural.

Otra crítica frecuente es que el imperativo categórico no sirve para decidir en casos concretos de problemas morales, por su carácter abstracto y universal, mientras que los criterios derivados de los enfoques teleológicos son más precisos. Así, Boyle (1992) señala que uno puede reconocer que es bueno aquello que promueve el florecimiento de la naturaleza humana y malo aquello que lo impide. El bien humano total es la perfección completa de nuestras potencialidades. Por tanto, reconocemos que algo es bueno porque conduce a la perfección de una o más potencialidades. Por otro lado, este criterio se compagina con el imperativo categórico de una escogencia imparcial.

Dewey (1965), por su parte, considera que la formulación de Kant del imperativo categórico no puede excluir una consideración de las consecuencias, ya que la aplicación del imperativo en cada circunstancia nos lleva a preguntarnos si estaríamos dispuestos a obrar para este fin siempre y en todas las circunstancias. De este modo, en vez de excluir las consecuencias, lo que se hace es una consideración general e imparcial de ellas. De esta manera, según este autor, se establece una conexión necesaria entre el bien y lo correcto. Se preserva a la rectitud de ser arbitraria, y al bien, de ser egoísta y privado.

Lo moral como lo justo

Aristóteles (1994) consideraba la justicia como uno de los aspectos de la moralidad, ya que la justicia se da en el ámbito de lo público: “Así pues, en un sentido llamamos justo a lo que produce y protege la felicidad y sus elementos en la comunidad política” (p. 105). Más adelante señala: “Lo justo, en efecto, existe sólo entre hombres cuyas relaciones mutuas están gobernadas por la ley ; y la ley existe para hombres entre quienes hay injusticia, puesto que la sentencia judicial es

el discernimiento de lo justo y lo injusto" (p. 117). Lo justo es lo proporcional, lo que no es desigual. En cuanto a las virtudes, la de la justicia es la virtud perfecta pero en su relación con otro u otros.

El análisis que hace Mill (1863/1962) de la justicia es esclarecedor y permite entender las limitaciones de adoptar lo justo como el criterio de lo moral, tal como lo hizo Kohlberg en psicología, al estudiar el desarrollo moral.

Mill apela a la distinción entre *deberes perfectos* e *imperfectos* para caracterizar la relación entre justicia y moral. Con respecto a los deberes imperfectos, ellos obligan a la realización del acto pero dejan a nuestra elección la ocasión en que se han de realizar, por ejemplo, la caridad o beneficio de otros. Estamos obligados con éstos, pero no con una persona específica o en un tiempo específico. En los deberes perfectos, en cambio, hay un *derecho* correlativo de una o varias personas, mientras que en los imperfectos no. La existencia de un derecho y la obligación moral correlativa distingue, pues, la justicia de la generosidad o beneficencia. La justicia implica algo que no sólo es de derecho hacer, y que es un mal no hacerlo, sino que nos puede ser exigido como derecho moral de alguien; en cambio, nadie tiene derecho moral a nuestra generosidad o beneficencia, porque no estamos obligados a practicar esas virtudes con ningún individuo determinado.

Por otro lado, tener derecho es algo cuya posesión debe garantizar la sociedad. En lo tocante a por qué debe la sociedad garantizar el derecho, no se puede dar otra respuesta, según Mill, que la de la utilidad.

La justicia, por su parte, va acompañada de un sentimiento que tiene dos componentes: el deseo de castigar a las personas que han causado un mal y el conocimiento o la creencia de que hay uno o varios individuos determinados que han sufrido el mal.

El tema de la justicia ha sido retomado en dos teorías éticas contemporáneas de gran influencia: la de Rawls (1978) y la de Habermas. Ambos autores ejercieron una influencia notable sobre Kohlberg, pero éste también parece haber influido en Habermas. Este último, aunque se sitúa dentro de la tradición deontológica, hace una síntesis de las diversas tradiciones éticas (Habermas, 1992). Inicialmente propuso el término *ética discursiva* para referirse a su enfoque comunicativo, pero más adelante consideró que el término más apropiado sería el de *moral discursiva* Según él, la ética discursiva se ocupa de manera consciente de un concepto restringido de moral: el de la justicia, pero ello no implica que deje de lado las consecuencias de la acción, ni que excluya las consideraciones acerca de la vida buena de la ética clásica. Ésta, lo mismo que las teorías modernas, parte de la pregunta que se plantea un agente ante la situación que tiene por delante: ¿Qué

debo hacer? ¿Cómo debo comportarme? Este *deber* puede ser mirado de tres maneras distintas, considerando lo que Habermas denomina los tres usos o niveles de la razón práctica. Ésta, por oposición a la teórica, se aplica a los problemas prácticos que deben ser resueltos. Éstos pueden consistir en escoger entre diversas metas, o en escoger entre diversos medios para la meta que se tiene. En cualquiera de los casos, lo que es razonable hacer depende, en parte, de lo que uno quiere. Así, según Habermas, existe un primer nivel de decisiones, el pragmático, en el que se deben elegir los medios para lograr los fines preestablecidos. Éstas son decisiones estratégicas, donde se trabaja con un criterio de eficiencia.

Pero además de las preguntas referentes a la adecuación de los medios para lograr los fines, hay unas más fundamentales que tienen que ver con la idea misma de individuo, y son aquellas acerca de quién se es y quién se desearía ser. La respuesta a estas preguntas exige una autocomprensión. Las preguntas ligadas con la autocomprensión son las preguntas clínicas del buen vivir, según Aristóteles. Las decisiones de este tipo están orientadas a lo bueno y corresponden, por lo tanto, al nivel ético. Las cuestiones éticas no rompen con la perspectiva egocéntrica, ya que se refieren a la finalidad de la vida propia, pero empiezan a tocar el terreno de los otros, ya que el modo de vida que se elija afecta a los demás.

En el siguiente nivel, o nivel moral, las decisiones se refieren a lo justo, a lo que uno tiene que hacer o debe hacer, porque es justo y, por tanto, obligatorio. Cuando comparamos nuestras máximas con la de los otros, hacemos uso del juicio moral, de tal manera que: "Sólo una máxima, susceptible de generalización desde la perspectiva de todos los involucrados vale como máxima que puede encontrar el acuerdo general y en esta medida gana reconocimiento, es decir, es moralmente obligatoria" (Habermas, 1990, p. 14). El contraste entre las máximas se puede lograr a través del diálogo.

Dos aspectos deben resaltarse de lo propuesto por Habermas. Por una parte, la integración que hace de los niveles de la razón práctica, en un continuo que va de lo práctico a lo moral. Estos tres usos plantean, en mi concepto, tres niveles de la razón práctica, que coinciden de una manera bastante exacta con los tres niveles de desarrollo moral propuestos por Kohlberg (Villegas de Posada, 1995). Por otra parte, es importante el vínculo que establece entre lo que se valora y lo que se quiere, y cómo el deber está relacionado con el querer. Este punto es importante en relación con la motivación para la acción moral.

En suma, la acción moral puede ser una acción orientada hacia la búsqueda de la felicidad, de lo justo, del deber, o simplemente, de lo que funciona. En este último caso, se hablaría de una acción pragmática, pero no de una acción ética o moral. Sin embargo, aquí se puede encontrar una pista para una acción

inmoral: una acción que debe ser ejecutada con criterios éticos o morales, pero se realiza sólo con consideraciones pragmáticas. Este tipo de consideración plantea el problema del juicio moral, el cual presenta una serie de interrogantes. Por un lado, está el interrogante acerca de qué expresan los juicios morales. Por otro lado, está la pregunta acerca del papel motivante de estos juicios y, finalmente, está el interrogante, de gran importancia para la psicología, acerca del origen de los juicios morales. Estos aspectos del juicio moral serán discutidos más adelante.

La psicología de Kohlberg y su consideración de lo moral como lo justo

Antes de Kohlberg, otros autores, como Dewey (1965), Fromm (1947) y Piaget (1932/1977), habían hecho planteamientos acerca de la moralidad o la ética, y realizado investigación en el campo de la psicología moral, como es el caso de Piaget; sin embargo, el autor más influyente en este campo ha sido Kohlberg, en parte, por su dedicación casi exclusiva durante largos años al tema del desarrollo moral.

Kohlberg, como ya se mencionó antes, bajo el influjo de Rawls (1978), considera que lo moral es lo justo y que, por tanto, la investigación de la psicología acerca de lo moral debe centrarse en lo que tiene que ver con la justicia (Kohlberg, 1976; 1991). Él resume las distintas orientaciones morales o teorías éticas en cuatro: 1) La del orden normativo, dentro de la cual sitúa a Kant y a Piaget; 2) La de la utilidad, con Mill y Dewey a la cabeza; 3) La de la justicia o equidad, la cual está representada por Rawls y él mismo; 4) La del yo ideal, sostenida por Bradley, Royce y Baldwin. De acuerdo con Kohlberg, aunque las personas pueden usar estas cuatro orientaciones indiferentemente o preferir una de ellas, la estructura "más" esencial de la moralidad es la de la justicia, ya que ella permite resolver situaciones conflictivas y, de alguna manera, integra a todas las demás: "Las situaciones morales son las que envuelven conflicto entre perspectivas acerca de los intereses. Los principios de justicia son conceptos para resolver estos conflictos, al dar a cada uno lo que le es debido" (Kohlberg, 1976, p. 40). La justicia integra las otras perspectivas, porque defender la ley y el orden (la orientación normativa) puede ser visto como justicia, y también lo es el maximizar la utilidad. Sin embargo, el núcleo de la justicia consiste en la distribución de derechos y deberes, una distribución que está regulada por conceptos de igualdad y reciprocidad. En esta medida, la justicia representa, según Kohlberg, un balance o equilibrio semejante al que se da en otros campos del pensamiento lógico.

En apoyo adicional a su idea de que lo moral corresponde a lo justo, Kohlberg agrega que uno puede ser moral y estar en desacuerdo con todas las reglas o

con el mayor bien, pero no puede ser moral si cuestiona la necesidad de la justicia. A partir de esta clara posición acerca de qué es lo moral, se define lo que debe ser el objeto de estudio para Kohlberg y multitud de psicólogos posteriores: cómo se presentan las nociones de justicia en diferentes edades y cómo cambian en el transcurso de la vida. Su análisis del razonamiento moral lo lleva a plantear seis etapas por las cuales pasa este razonamiento desde la infancia hasta la vida adulta. A estas etapas me referiré más adelante en mayor detalle. Por ahora, es importante señalar que Kohlberg considera que en cada etapa puede darse la orientación que él denomina tipo A, que se basa en consideraciones normativas y utilitarias, y donde el juicio moral es descriptivo y basado en lo externo. En la orientación tipo B, por el contrario, el juicio se basa en consideraciones de justicia y de yo ideal, y es más prescriptivo e interno que el del tipo A, con una consideración de lo que se debe hacer como algo internamente aceptado por el yo. La orientación de tipo B es, por tanto, más elaborada que la de tipo A, ya que supone la conciencia de las reglas y juicios acerca de la equidad.

Según Kohlberg, los datos de los estudios longitudinales apoyan la suposición de que la justicia es la perspectiva más elaborada que integra a las otras, pues las personas que hacen uso de la perspectiva B se mueven a la perspectiva A o B de la etapa siguiente pero nunca pasan en la misma etapa de la perspectiva B a la A. La perspectiva B, además, tiene la característica de hacer consideraciones de tipo más universal que la A.

La perspectiva de Kohlberg se sitúa en el terreno no sólo de la justicia, sino también en la deontología de Kant, con su énfasis en el deber, en el razonamiento y en la universalidad de los juicios morales como juicios moralmente justificables.

Críticas a Kohlberg

La postura de Kohlberg tiene implicaciones de diferente índole. Por un lado, su énfasis en la justicia y en el deber lo llevó a dejar de lado las consideraciones acerca de la vida buena y otros aspectos de la moralidad que no son objeto de la justicia. A este respecto, es necesario recordar el análisis que hace Mill de la justicia y de los deberes perfectos e imperfectos. La justicia forma parte de los deberes perfectos, mientras que la benevolencia, la simpatía, la compasión, la generosidad, el altruismo, forman parte de los deberes imperfectos. No es raro, pues, que estos aspectos hayan quedado por fuera en el análisis y la investigación de Kohlberg. El hecho de que la justicia no abarca todo el campo de lo moral lo reconoció Kohlberg, en lo que el denominó su formulación actual de la teoría (Kohlberg, 1984/1992).

En relación con el énfasis en la justicia, la crítica más dura y que más resonancia ha tenido es la de Gilligan (1985). Según ella, además de la justicia, hay

otra orientación moral, que es la del cuidado o preocupación por otros y por uno mismo. Esta orientación sería la predominante en las mujeres, ya que nosotras, según Gilligan, somos educadas en la consideración del bienestar de otros como el criterio fundamental para juzgar lo bueno o lo malo. En los planteamientos de Kohlberg se desconoce este hecho y se pone el modelo masculino de moralidad basado en la justicia como el modelo de moralidad madura. A este desconocimiento de lo que sería la moralidad femenina se agrega el hecho de que Kohlberg no incluyó mujeres en sus investigaciones longitudinales. De lo anterior, según Gilligan, sería perfectamente esperable que las mujeres aparecieran como menos maduras desde el punto de vista moral que los hombres. Posteriormente, Kohlberg (1991), en lo que parece ser una concesión a Gilligan, incluye el sentido de benevolencia como parte de la última etapa de desarrollo moral. Habermas (1991), por su parte, señala que la otra cara de la moneda en relación con la justicia no es la benevolencia sino la solidaridad.

Aunque la crítica de Gilligan es razonable, en el sentido de que Kohlberg deja por fuera otros aspectos de lo moral diferentes de la justicia, su aserto de que la socialización moral de las mujeres es diferente de la de los hombres, y que las mujeres obtendríamos puntajes inferiores en las medidas de desarrollo moral ideadas por Kohlberg, no está fundamentado empíricamente. Dicha autora sólo presenta evidencia anecdótica y su análisis es poco sistemático. Por otro lado, en un reciente metaanálisis de más de cien estudios (Jaffe y Hyde, 2000) se vio que las mujeres no obtenían puntajes estadísticamente más bajos que los hombres en las medidas de desarrollo moral, aunque sí apelaban más al criterio de bienestar de los otros que los hombres. En mi propia investigación no he encontrado diferencias significativas en los puntajes entre hombres y mujeres, y sólo en una las encontré, pero a favor de las mujeres, que obtuvieron puntajes más altos (Villegas de Posada, 1998). Otros aspectos problemáticos de las conclusiones de Gilligan serán analizados posteriormente al discutir las relaciones entre juicio y acción moral.

Döbert (1986) critica tanto la identificación que hace Kohlberg entre moralidad y justicia como el desprecio por el contenido de los juicios morales. Considerando la noción de justicia de Aristóteles, el cual distingue entre la virtud de la justicia en general y otra más particular que se ocupa de la distribución de derechos y deberes, Döbert señala que Kohlberg toma el sentido más restringido de justicia, dejando por fuera todo lo demás. Pero aun tomando en cuenta esta noción restringida de justicia, el contenido de los dilemas que utilizó Kohlberg para evaluar el juicio moral no presenta conflictos de justicia. En cuanto al desprecio de Kohlberg por el contenido de los juicios morales y su énfasis en la estructura, Döbert considera que es una posición problemática por varias razones. Una de

ellas, de enorme importancia en relación con la acción moral, es que en cualquier nivel del juicio moral no hay una decisión mejor que otra. Sin embargo, como anota Döbert, es precisamente en el terreno de las decisiones donde se ven las incompatibilidades de intereses, necesidades o reglas y, por tanto, de cursos de acción que son incompatibles entre sí. Por ejemplo, en uno de los dilemas de Kohlberg, referente a una mujer moribunda que pide una droga para calmar su dolor aunque esta droga la puede matar, si se protegen los intereses de la mujer moribunda, la decisión es diferente de aquella que protege los intereses de los médicos tratantes. Más aún, anota Döbert, si no podemos contar con que las estructuras del nivel posconvencional, las del último nivel planteado por Kohlberg, conduzcan a decisiones que encontrarán aprobación en la mayor parte de los casos, no habría razón para que nos interesáramos por el desarrollo de la conciencia moral. Este desarrollo no tendría mayor significado o importancia.

Kohlberg parece haber tenido en cuenta las críticas señaladas, pues en sus últimos escritos, cuando se ocupa de la acción moral, señala que en las etapas posconvencionales mayoritariamente se adopta una decisión más bien que otra, y éste parece ser un criterio de que una acción es objetivamente correcta (Kohlberg y Candee, 1984; Kohlberg, 1991).

Blasi (1986), por su parte, critica no sólo el énfasis de Kohlberg en la justicia, sino todo el influjo de la filosofía en su psicología, influjo que, en su concepto, ha sido negativo. Por el énfasis en la justicia, una variedad de fenómenos, relevantes desde el punto de vista moral, fueron excluidos de las investigaciones, como es el caso de las acciones que tienen que ver con el bienestar y la preocupación por los otros, con la obediencia y los vínculos con la autoridad, y las que ser refieren a las obligaciones para con uno mismo. Según Blasi, tanto las obligaciones para con uno mismo como los "ultradeberes" se han excluido del trabajo psicológico. Los últimos mencionados, porque no cumplen los criterios morales de generalidad y universalidad, y en el caso de los deberes para con uno mismo, porque no se refieren a algo interpersonal, aunque el sujeto actúe para no traicionar sus ideales, conservar la dignidad personal, etc.

Blasi señala que en la argumentación de Kohlberg, con frecuencia es difícil distinguir si habla como un filósofo o como un psicólogo, y que mientras que a la filosofía le interesa el *deber ser,* a la psicología le interesa lo que *es*, no cómo las personas deberían pensar o actuar, sino como realmente piensan, actúan o sienten. Más aún, dicho autor parece opinar que filosofía y psicología son dos dominios irreductiblemente separados, de manera tal que es imposible que la psicología, con su método y sus datos, entre a resolver cuestiones polémicas en filosofía. Esta opinión contrasta con la de Habermas (1991), ya mencionada en la introducción, y con la defensa directa que hace de Kohlberg, a quien considera

tanto filósofo como psicólogo, pero también contrasta con la postura de muchos filósofos actuales, quienes recurren a los datos de constatación empírica para apoyar o rechazar un argumento.

En suma, Blasi señala que la tarea para un psicólogo que estudie el desarrollo moral debe ser concentrarse en las creencias e intenciones de los individuos, en la forma en que entienden los conceptos morales y justifican su propia conducta desde el punto de vista moral. Sin embargo, esta propuesta de Blasi nos llevaría al relativismo, pues se reduce lo moral a lo que cada sujeto cree y no da la posibilidad de juzgar unos conceptos como más elaborados que otros o algunas acciones como más ajustadas a lo moral que otras. Si no se tiene un concepto del deber ser, como propone la filosofía, no habría un marco de referencia para juzgar el desarrollo, distinto al de la consistencia que presente el sujeto en su propio juicio o en las acciones. De esta manera, sería tan moral el que de manera consistente rechaza lo moral como el que juzga lo moral desde el punto de vista pragmático o el que aplica la máxima de Kant.

Defensa de Kohlberg por Habermas

Habermas (1992) hace una defensa de la ética kantiana y, de paso, de Kohlberg. En primera instancia, frente a los presupuestos filosóficos de éste, señala que Kohlberg tenía claro que sus presupuestos metaéticos debían estar justificados en el marco del análisis filosófico y que si, por ejemplo, hubiera en filosofía fuertes argumentos en contra de los principios universalistas, esto le quitaría el piso a una teoría del desarrollo moral de tipo universal.

En cuanto a la ética en sí, Habermas señala que en la ética de Aristóteles la pregunta fundamental que se le planteaba al sujeto era: ¿Cómo debo yo vivir o cómo debe uno vivir? De esta manera, las preguntas prácticas adquieren un sentido teleológico, pues hay una pregunta ligada con ellas, y es la de en qué consiste la vida buena.

En la perspectiva deontológica, la pregunta es: ¿Qué debo hacer?, de manera que la orientación al bien y al bienestar se transforma en una pregunta acerca de la justicia, acerca de qué podrían querer todos. En este caso, la justicia y la autonomía son los elementos decisivos. El punto de vista moral exige una diferenciación entre lo justo y lo bueno. Este último satisface las preferencias subjetivas, en tanto que lo justo contrapone el deber a la inclinación, y los deberes son resueltos de manera imparcial. Las preguntas referentes a lo bueno sólo pueden ser resueltas por cada uno a la luz de su historia individual, de las metas que se ha planteado para su vida. En cambio, las preguntas morales se pueden resolver de manera racional a

través de la capacidad de generalización de los intereses de todos o de la justicia. Estas preguntas y las respuestas incumben a todos, mientras que las referentes a la vida buena sólo son de interés para un individuo o grupo particular.

La universalidad que exigen tanto la justicia como el imperativo categórico implica hacer abstracción de la situación concreta y de los motivos del agente.

De lo planteado por Habermas se desprende que Kohlberg parece haber asumido de manera coherente la posición deontológica con sus implicaciones.

Por otro lado, de acuerdo con el análisis de Habermas, en la moral kantiana la razón práctica se ocupa de las preguntas relativas a la justificación o fundamentación de las normas. En mi opinión, el imperativo categórico es la regla para fundamentar las decisiones, de manera tal que puedan encontrar aceptación universal. Este aspecto de la justificación de las normas también parece ser fundamental para Kohlberg, pues, como se verá posteriormente con más amplitud en lo relativo a su investigación sobre el razonamiento moral, éste consiste en la capacidad de fundamentar decisiones o cursos de acción. Sin embargo, Habermas señala que estas preguntas acerca de la fundamentación de las normas son propias del tercer nivel o nivel posconvencional del juicio moral, donde el individuo se cuestiona y busca por sí mismo justificar las normas o principios. Aunque Habermas no expresa este punto como refutación a lo propuesto por Kohlberg, de hecho, refuta el que debamos buscar la fundamentación que da el sujeto a sus decisiones o juicios morales como el criterio de moralidad o el aspecto distintivo de su desarrollo moral.

La importancia dada al juicio moral tuvo como implicaciones, por un lado, el que Kohlberg se centrara en el razonamiento, más bien que en la acción; que ésta la considerara casi exclusivamente desde el punto de vista del razonamiento; y que no diferenciara en los sujetos entre sus juicios acerca de lo correcto o incorrecto y su capacidad de justificar su decisión, o de actuar moralmente. Por todos estos aspectos, unidos a la abstracción de las circunstancias que exige la ética deontólogica, Kohlberg sólo pudo explicar la acción moral de manera parcial.

En síntesis, Kohlberg asumió los presupuestos de la ética kantiana referentes al deber, a la justicia, al razonamiento y a la universalidad de los juicios morales de manera muy consistente, pero al costo de poder explicar la acción de una manera satisfactoria. Una visión integrativa de lo moral, como la de Habermas y sus tres niveles de la razón práctica, ofrece muchas más posibilidades explicativas.

Subjetivismo de lo moral

Para los antiguos, lo bueno, lo verdadero y lo bello eran aspectos relacionados entre sí. Según Sócrates, la virtud era una cuestión del *saber* y lo malo no era

resultado de una mala voluntad sino de desconocimiento; el que tenía la verdad tenía también lo bueno (Herzog, 1991). En concordancia con la posición de Sócrates, el individuo por sí mismo decidía sobre lo bueno o lo malo, a partir de la razón, la cual le permitía reconocer la verdad en sí misma. La razón no era el instrumento para crear las normas, sino para reconocer la verdad cósmica. Por otro lado, había un cognoscitivismo en los filósofos antiguos, en la medida en que consideraban que persona moral era aquella que conocía lo bueno.

Este subjetivismo, según Herzog, continúa con el cristianismo, en el cual el hombre se hace responsable ante Dios de lo bueno y lo malo, pero lo malo no es producto de desconocimiento sino de poca fe y confianza en Dios. Con el cristianismo adquiere relevancia el papel de la voluntad, ya que a veces requiere actuar en contra de lo que queremos.

Con Kant, el subjetivismo alcanza el punto máximo. Por un lado, la razón le permite al hombre crear las normas. Por otro lado, sólo el agente, en primera instancia, es el que puede juzgar si una acción es moral, ya que ella depende de la intención con la cual se realizó y de la aplicación o no de la máxima universal, la cual requiere un juicio privado. Finalmente, Kant concibe la autonomía como la capacidad del hombre de autodeterminarse por medio de normas autoimpuestas. Según él, cada persona debía ser el supremo legislador. Con ello, según Williams (cit. en Herzog, 1991), Kant no idealizaba al ser humano, sino que lo divinizaba. Una crítica parecida expresa Krämer (1992). Según él, el papel que había ocupado Dios en otras propuestas éticas, Kant se lo adjudica a la razón humana.

De la propuesta de Kant se deriva, según Herzog, que el ser humano deja de ser concebido como alguien en relación con el cosmos o con Dios, para serlo como alguien en relación consigo mismo. La razón no es más parte de un orden objetivo, sino algo subjetivo, que debe crear el orden. Con ello, según Herzog, la acción pasa a ser un resultado del ser humano y los atributos de éste como bueno o malo se trasladan a la acción. Como resultado también, lo bueno y lo malo adquieren preponderancia en relación, no ya con el saber, sino con el querer, con la voluntad.

La preocupación por otros

En los autores modernos, tanto en Kant como en Hume y Mill, existe una preocupación por los intereses de los otros que no existía cuando la preocupación era por la felicidad. El cristianismo adquiere de nuevo importancia en Kant cuando señala que en el imperativo categórico o máxima universal, lo que todos podrían querer debe ser lo que se puede convertir en ley. También la preocupación por

los otros se refleja cuando advierte que deben ser tratados como fines en sí y no como medios.

Hume (1739/1981), por su parte, plantea que los intereses de los otros son tenidos en cuenta, en la medida en que experimentamos simpatía y piedad o compasión. Las explicaciones que da Hume para estos dos sentimientos parecen muy similares a las que da Eisenberg (2000), cuando considera el desarrollo de la conducta prosocial en los niños. De acuerdo con Hume, tanto la simpatía como la compasión se explican de la misma manera, a saber, por la impresión viva que nos producen todas las cosas con las que estamos relacionados, y todos los seres vivos se relacionan con nosotros por semejanza. De esta manera, sus personas, intereses, pasiones, dolores y placeres tienen que producirnos viva impresión y una emoción parecida a la original, es decir, a la aflicción o a la alegría que siente el otro.

Mill (1863/1962), como ya se señaló, considera que en la convivencia social llegamos a identificar los intereses de los otros con los propios y a ser sujetos que prestan atención a los intereses de los demás.

Por otra parte, el énfasis en la justicia, en los autores contemporáneos, ha llevado a la creencia de que, en la medida en que lo moral se orienta hacia lo justo y, por tanto, implica a los otros, no habría deberes morales para con uno mismo. Sin embargo, la vida en común con los otros puede verse afectada por lo que uno haga con uno mismo, y la pregunta acerca de la forma en que queremos vivir y su respuesta –pregunta del nivel ético, según Habermas– también afectan a los otros. Por otro lado, al considerar el imperativo categórico acerca de lo que todos pudieran querer, uno no puede racionalmente excluirse del “todos”. Así como la imparcialidad impone considerar a todos los demás, también impone la no exclusión de uno mismo ni para el beneficio ni para el daño. Según Krämer (1992), los deberes para con uno mismo alcanzan en Kant un lugar preponderante, porque se funden en los deberes para con otros, pero ellos son considerados de manera más apropiada en la ética teleológica que en la ética del deber.

Estándares morales

La moralidad, como se definió antes, es una guía de conducta, y como tal, debe estar compuesta de estándares. Según señala Korsgaard (2000), antes de saber qué hacer, necesitamos saber qué es lo bueno o lo correcto. Los estándares pueden ser de distinto tipo, pero no todos ellos pueden llamarse morales, aunque en muchos casos las preguntas morales acerca de qué debo hacer son respondidas con estándares que pertenecen al nivel que Habermas llama pragmático o instrumental.

Tugendhat (1986) propone cuatro tipos de reglas:

1. Reglas de la razón, las cuales prescriben lo que es razonable o racional hacer. Éstas las denominó Kant imperativos hipotéticos, pues la regla depende de lo que uno quiera lograr.

2. Reglas que guían la práctica. Son reglas que guían algún tipo de acción, para su mejor ejecución. Son reglas técnicas y corresponden, en mi concepto, a las que Von Wright (1970) denomina *directrices,* es decir, normas cuya función es ajustar medios y fines.

3. Reglas sociales. Éstas también se designan como *normas,* o en términos de Von Wright, como *prescripciones.* Las normas legales o del derecho representan el prototipo de este tipo de normas. Las personas se sienten legítimamente obligadas hacia estas normas, y su incumplimiento acarrea una sanción externa.

4. Reglas morales. Son aquellos estándares frente a los cuales la persona se evalúa como tal, y estas reglas, a diferencia de las anteriores, suponen una sanción interna.

Según Tugendhat, sin sanción no habría normas, pero la legitimidad de las reglas sociales no depende de la sanción sino de los conceptos morales en los que se fundamentan.

En relación con las reglas morales, vale la pena mencionar las que Von Wright (1970) llama *reglas ideales,* las cuales no tienen que ver con el *hacer* sino con el *ser,* es decir, determinan las características que debe poseer una persona para *ser buena,* por ejemplo: ser sincera o justa. Estas reglas están en estrecha conexión con el concepto de bondad: lo que se requiere para ser bueno en un campo dado. La persona que tiene estas características en un grado elevado la llamamos un *ideal,* y las características que constituyen el ideal son las *virtudes.* Las reglas ideales que se refieren a los hombres en general las denomina Von Wright *reglas morales.* Ellas se diferencian de los *principios morales* en que éstos guían el hacer o no hacer, mientras que las reglas se refieren, como ya se dijo, a la persona.

Aunque en las reglas morales de Tugendhat y Von Wright se alude a la persona como punto de comparación, la propuesta de Von Wright es más concreta que la del primer autor mencionado, ya que tiene en cuenta unas características específicas que hacen a la persona buena. Ésta es una concepción ligada con una ética teleológica, y tal vez de ahí su concreción. En cuanto a la noción de Tugendhat de reglas morales, surge la pregunta acerca de las circunstancias o eventos que hacen que la persona se evalúe como tal. Así, por ejemplo, ¿se

evalúa la persona como tal cuando fracasa en una actividad práctica? o ¿sólo cuando fracasa en responder a lo que ella quiere de sí misma como persona, o sea, en relación con sus *ideales* o cuando fracasa en responder a lo justo? Esta indiferenciación en Tugendhat parece dar lugar a un argumento circular: una regla es moral porque produce una autoevaluación como persona, y esta autoevaluación se da porque es un estándar moral. Para evitar la mencionada circularidad, debemos suponer que hay un estándar frente al cual la persona se evalúa como tal, y éste puede ser, en términos de Habermas, del nivel ético o del nivel moral. En otras palabras, la autoevaluación es el resultado de la comparación con un estándar previamente definido.

A partir de la consideración de los estándares, se puede decir que la acción moral es aquella ejecutada en relación con un estándar, el cual puede referirse a la vida buena, a la persona buena o a lo justo. Blasi (1984) señala que una acción, para ser considerada moral, tiene que ser intencional y ligada con una obligación o deber, el cual resulta del concepto o ideal del yo. Como se puede ver, Blasi enfatiza el aspecto intencional y el origen del deber u obligación, origen que este autor sitúa en un ideal de uno mismo.

Una acción moral se distingue de la estratégica en el tipo de estándares que se emplee para resolver la pregunta acerca de qué se *debe* hacer, y que, en el caso de la primera, debe corresponder a estándares éticos o morales. Por otra parte, la acción es moralmente correcta, dependiendo tanto de la intención como del estándar que se aplique. Así, retomando los niveles de la razón práctica propuestos por Habermas, una acción referente a la vida buena exigiría un estándar ético o moral, mientras que una acción referente a lo justo requeriría la aplicación de estándares de lo justo y no del nivel ético, para ser moralmente correcta. Adicionalmente, la acción, siguiendo a Kant, es moralmente correcta si se aplica la máxima universal.

Hume, por su parte, señala que distinguimos las acciones correctas o virtuosas de las incorrectas o de los vicios porque su contemplación o la reflexión sobre ellas produce placer, en el primer caso, y rechazo, en el segundo. Por otra parte, las acciones virtuosas lo son porque hay un motivo virtuoso que puede producir placer. Este motivo es para Hume un sentimiento o pasión. En otras palabras, la acción es virtuosa porque hay un sentimiento virtuoso detrás de ella, y este conjunto de sentimientos conforma el carácter, del cual se hablará más adelante.

La oposición entre Hume y Kant acerca de qué hace que una acción sea moralmente correcta es evidente. Kant considera que en la inclinación, en este caso, los sentimientos, no hay nada moral, y que lo que se hace por inclinación no tiene

valor moral, mientras que Hume le da toda la importancia a estos sentimientos. Kant le da preponderancia al juicio y Hume lo desestima.

Juicio moral

McCabe (1992) señala que, a pesar de toda la importancia que tiene el razonamiento, ha habido poco interés por definirlo y separarlo de otros conceptos. Dicho autor cita a Gibbs (McCabe, 1992), el cual considera que el razonamiento moral envuelve prescribir, evaluar y justificar con referencia a lo que es socialmente bueno y a las acciones correctas. Liebert (cit. en McCabe, 1992), por su parte, diferencia entre juicios morales, expectativas morales y justificaciones morales. Los primeros expresan las evaluaciones del individuo en respuesta a preguntas sobre lo correcto o incorrecto de varios cursos de acción. Las expectativas morales son las expresiones del individuo acerca de qué sucedería frente a un conflicto moral. Finalmente, las justificaciones morales son las explicaciones o razones que da un individuo para justificar su juicio moral en una situación dada.

Como se podrá ver en lo que sigue, el punto de discusión en filosofía gira alrededor de las preguntas referentes a: qué expresan los juicios morales, es decir, sin son prescriptivos o descriptivos, qué papel cumple la razón en ellos y si las justificaciones son razones para la acción o cuál es la relación entre juicio y acción. La perspectiva psicológica ha dejado de lado, en gran medida, lo que Liebert denomina los *juicios morales* y se ha centrado, siguiendo la metodología de Kohlberg, en las justificaciones morales, es decir, no en lo que un individuo cree que está bien o mal, sino en sus razones para ello. La poca consideración por el juicio es debida, en parte, a que en éste no se revela la estructura del pensamiento, tal como le interesaba a Kohlberg, sino que el juicio forma parte del contenido, el cual debía ser dejado de lado, según dicho autor. Este desconocimiento de un aspecto del razonamiento debe tener consecuencias en la predicción de la acción, ya que no se da valor a los estándares del sujeto sino a la justificación que da a esos estándares.

Volviendo a la perspectiva filosófica, las respuestas a las preguntas propuestas se pueden dividir en dos grandes corrientes: la de los seguidores de Hume, y la de los seguidores de Kant. Los primeros pueden denominarse emotivistas y no cognoscitivistas, y los segundos, racionalistas.

Posición no cognoscitivista

La posición de Hume con respecto a la razón ya se mencionó anteriormente, pero vale la pena recordar que para él los juicios de verdad o falsedad no se

aplican a las cuestiones morales. Adicionalmente, la razón acompaña a la pasión pero no tiene un papel preponderante en ésta. Los emotivistas toman el primer punto referente a los juicios morales y señalan que éstos expresan sólo preferencias, sentimientos, aspectos subjetivos, y no son juicios de verdad, por lo cual rechazan el que la razón cumpla algún papel; son pues no cognoscitivas. Pero además de rechazar el papel de los juicios, asumen la emoción como el factor motivacional único. Otros consideran que los juicios morales sólo representan descripciones de lo que una cultura ha aceptado como moral, pero no expresan lo que se debe hacer. En este caso, se niega el carácter prescriptivo de los juicios morales y, por tanto, su papel motivador. En este sentido, son también no cognoscitivistas.

En ambos casos hay una posición relativista frente a lo moral: ésta se refiere a lo que cada individuo desea o prefiere, o en el mejor de los casos, a lo que una cultura establece.

Las críticas al relativismo son numerosas y bien conocidas (cf. De George, 1999), por lo cual parece más productivo señalar las limitaciones del no cognoscitivismo. Como señala Habermas (1992), el hecho de que critiquemos la conducta inmoral o discutamos sobre cuestiones morales y demos para ello argumentos es una muestra de que otorgamos un carácter cognoscitivo a los juicios morales.

Brink (1997) critica el no cognoscitivismo considerando el uso y significado de los juicios morales. Según él, cuando los juicios morales se expresan de un modo declarativo, envuelven una referencia hacia entidades de diverso tipo y cuantificaciones de ellas, y además emplean predicados como modificadores de verbos y sustantivos, por lo cual es natural tratarlos como algo que produce afirmaciones cognoscitivamente significativas, con condiciones de verdad. Este tipo de proposiciones adscribe propiedades morales a las personas, las acciones y las instituciones, y su aceptación toma la forma de una creencia.

Brink discute otros problemas del no cognoscitivismo, relacionados con el significado de los términos morales en proposiciones de diferente tipo. Un problema adicional para los no cognoscitivistas es cómo explicar la validez de los argumentos morales en una forma que no invoque la verdad, teniendo en cuenta que para ellos los juicios morales no son ni verdaderos ni falsos.

Según el autor mencionado, la posición cognoscitiva ha sido la predominante y el no cognoscitivismo parece haber surgido como una reacción al intuicionismo, presente a comienzos del siglo XX, según el cual, el conocimiento moral descansa en verdades autoevidentes que pueden ser descubiertas o intuidas.

Evidencia psicológica en contra del emotivismo y del no cognoscitivismo

Evidencia de diferente tipo pone en entredicho lo planteado por los emotivistas y los no cognoscitivistas.

Si los juicios morales no expresaran sino sentimientos o deseos, el único estándar que tendría el niño para juzgar una acción como correcta o incorrecta sería si satisface o no su deseo. Sin embargo, los niños pequeños, en su segundo año de vida, manifiestan desasosiego o pena cuando hacen algo que saben que es incorrecto, aunque lo hecho pudiera de alguna manera satisfacer sus intereses. Ellos emplean palabras como *bueno* o *malo* para referirse a personas y acciones, y *debe y no debe* (Snow, 1987). Por otro lado, lo más frecuente es que los juicios de los niños se expresen en la forma de "eso está mal" y no en la forma de "yo siento que eso está mal". Es decir, hay un estándar distinto al de sus propios deseos. Este punto se puede corroborar con una investigación de Nunner-Winkler (1993), en la que niños de cuatro años veían la diferencia entre lo correcto de una acción y el que satisficiera los deseos del protagonista. Así, los niños juzgaban que una acción transgresiva como quitarle los dulces a otro niño estaba mal, pero que el protagonista se sentiría contento porque habría conseguido los dulces.

Por otro lado, los estudios de Turiel y Nucci acerca de la diferenciación entre cuestiones morales, religiosas y convencionales muestran que los niños tienen una comprensión temprana de los estándares morales y que los juzgan como universalmente válidos y obligatorios. Así, al preguntarles a los niños si estaría bien herir o lastimar a otro en el caso de que nadie lo prohibiera, los niños respondían que no. Por otro lado, los niños reconocían que las cuestiones convencionales, de etiqueta, por ejemplo, o las cuestiones religiosas, sólo eran obligatorias para los miembros de la sociedad o de la cultura en cuestión. Estas intuiciones tempranas de los niños contradicen tanto la visión relativista como la no cognoscitivista, ya que los niños creen en la existencia de estándares universalmente válidos, que nada tienen que ver con las creencias o deseos de los sujetos.

Finalmente, los estudios de Kohlberg y muchos otros acerca del desarrollo del juicio moral muestran una universalidad en las etapas del juicio moral, independientemente de la cultura. Así, si los juicios morales no fueran sino expresiones subjetivas de deseos o sentimientos pero no expresaran creencias acerca de los hechos o las personas, no habría ninguna generalidad en la forma en que las personas abordarían las cuestiones morales. Sin embargo, las etapas del juicio moral muestran que las personas desarrollan formas progresivamente diferentes y más elaboradas de abordar las cuestiones morales a lo largo de su vida, y que estas etapas se dan en

el mismo orden, e independientemente de la cultura, en todos los individuos. Este punto se verá más claramente al tratar las etapas de Kohlberg.

Posición racionalista

Tal como se mencionó antes, la posición racionalista ha sido la predominante tanto en filosofía como en psicología, de tal manera que se consideran los juicios morales como una expresión de las creencias y normas del sujeto acerca de lo correcto e incorrecto. Dos puntos son objeto de controversia en filosofía: el de las intuiciones morales, es decir, el de nociones morales a priori, y el del papel del juicio moral como motivador de la acción.

Con respecto al primer punto, el intuicionismo no ha tenido mucha fuerza en filosofía ni en psicología, y a partir de los estudios de Piaget (1932/1977) y, posteriormente, de Kohlberg, se considera que el niño construye sus nociones acerca de lo moral, o aprende, según otros, las nociones morales.

La posición racionalista de Kohlberg. Las etapas del juicio moral

Como ya se dijo, Kohlberg considera que el niño construye sus nociones acerca de lo moral. Su investigación giró en torno a las estructuras del juicio moral, es decir, acerca de *cómo* las personas abordaban y justificaban los problemas morales y sus decisiones, independientemente de cuáles fueran sus decisiones, es decir, del contenido. Las etapas de Kohlberg representan formas universales de juzgar lo moral. Esta universalidad no surge del hecho de que haya intuiciones o nociones a priori que el niño tiene que descubrir, sino que las etapas se presentan porque todos los seres humanos pasamos por unos estadios similares de desarrollo cognoscitivo, tal como fueron propuestas por Piaget; así mismo, entablamos interacciones sociales y hacemos uso de unos mecanismos similares de toma de perspectiva frente a lo social y lo moral. En cuanto a ésta, la perspectiva inicial del sujeto frente a las cuestiones sociales es egocéntrica, seguida de una perspectiva social, que comienza con la visión del pequeño grupo y luego se extiende a la sociedad, y finalmente, surge una perspectiva universal. La combinación de lo intelectual con el tipo de perspectiva da lugar a tres grandes niveles de desarrollo moral, cada uno dividido en dos etapas. Estos niveles, según Kohlberg (1976, 1991), pueden ser concebidos como tres tipos diferentes de relaciones entre el yo, las reglas y las expectativas de la sociedad. Los tres niveles son: el preconvencional, el convencional y el posconvencional

El nivel *preconvencional* es el de la mayoría de los niños por debajo de los nueve años, y de algunos adolescentes y adultos criminales. Para éstos, según

Kohlberg, las reglas y expectativas sociales son algo externo al yo, y aunque el niño entiende que lo correcto es no romper las reglas y evitar el daño físico a otros o a sus propiedades, se mueve por el miedo al castigo y por la autoridad de quien castiga. Su perspectiva es egocéntrica, en la medida en que no considera los intereses de los otros y las acciones las mira más en términos físicos que en su efecto sobre otros.

El nivel *convencional* es el de la mayoría de adolescentes y adultos, en el cual el yo se ha identificado o ha internalizado las reglas y expectativas de otros, especialmente de la autoridad. El término *convencional* se refiere a que hay una aceptación y conformidad frente a las normas y expectativas sociales, precisamente porque son reglas sociales o convenciones. Lo correcto es vivir de acuerdo con lo que otros esperan, mostrar preocupación por los otros, confianza, lealtad y gratitud. Las razones para actuar correctamente son el deseo de aparecer como una persona buena a los ojos tanto de uno mismo como de los otros, y el deseo de evitar el colapso social con el incumplimiento de las normas. La perspectiva es social en tanto que hay consideración de las necesidades y expectativas de otros y de la sociedad, la cual define reglas y roles.

El nivel posconvencional se caracteriza porque la persona ha diferenciado su yo de las reglas y expectativas de otros y se guía por los valores y principios que se ha dado a sí misma. Este nivel sólo lo alcanza un porcentaje reducido de adultos. En este nivel se busca mantener los valores y principios que tienen validez general, independientemente de la autoridad de los grupos o personas que los sostienen, o de la identificación del individuo con esos grupos. Las razones para hacer lo correcto son tanto las del contrato social, las de la mayor utilidad para la mayoría, como las de una aceptación racional de principios universalmente válidos. La perspectiva es la de derechos y deberes legales y sociales, los cuales a veces pueden estar en conflicto, así como la de una moral racionalmente fundamentada, que lleva a tratar a las personas como fines y no como medios. En la última etapa, el sujeto aplica conceptos universales de justicia: el de la igualdad de los derechos humanos y el de respeto a la dignidad de los seres humanos como fines en sí mismos.

En mi concepto, los tres niveles de Kohlberg corresponden bastante bien a los tres niveles o usos de la razón práctica de Habermas (Villegas de Posada, 1995). Por otro lado, estos niveles ya habían sido mencionados por Dewey (1965).

Retornando al tema de los estándares, si las reglas guían los juicios y la conducta, ¿qué papel cumplen ellas en las etapas del juicio moral ? Podría afirmarse que en la concepción de Kohlberg es muy poco su papel, ya que sólo en el nivel convencional hay una consideración por las reglas sociales del grupo cercano, en la tercera etapa, y de la sociedad como tal, en la cuarta etapa. Para Kohlberg, las

reglas morales o ideales de Von Wright no producirían una justificación adecuada de los juicios morales.

A Kohlberg se le ha criticado su racionalismo, ya que, al centrarse en el juicio moral, descuidó otros aspectos relevantes de la moralidad, como el de las emociones o el de la acción, o simplemente, qué sabe el sujeto acerca de la moralidad, aunque no pueda fundamentar sus juicios. Debido a esta indiferenciación, para Kohlberg no habría indicios de moralidad antes de los nueve años, cuando en realidad, como ya se ha mencionado, los indicios de moralidad en el niño son muy tempranos, sólo que antes de los nueve años tal vez no sea capaz de fundamentar sus juicios. También, la existencia de la sexta o última etapa del desarrollo moral ha sido objeto de críticas, pues empíricamente sólo un número reducido de personas, altamente educadas, parece estar en esta etapa. Kohlberg, sin embargo, la defendió como una necesidad lógica (Kohlberg, 1984/1992).

La persona moral

Carácter o personalidad moral

La preocupación por el carácter moral ha estado ausente en la filosofía moderna, según Anscombe (cit. en Homiak, 2002), para quien tanto la teoría kantiana como el utilitarismo pusieron de manera equivocada los fundamentos de la moralidad en nociones legalistas, tales como el deber o la obligación. Sin embargo, la tarea de la ética debe arrancar con lo que para los seres humanos es realizarse o vivir bien. Ello implica retornar a algunos aspectos de los cuales se ocuparon los griegos, tales como la naturaleza de la virtud, el cómo llega uno a ser virtuoso, si ello se enseña o surge de manera natural y qué relaciones e instituciones son necesarias para llegar a ser virtuoso. Homiak considera que, aunque ciertamente los griegos le dieron gran importancia al carácter moral, hay alguna consideración por este carácter en el utilitarismo y en Kant, así como en autores contemporáneos.

Homiak señala que originalmente la palabra griega carácter significaba la marca en una moneda, pero posteriormente pasó a significar una marca distintiva de algo, y luego, un conjunto de características que distinguían a un individuo de otro. Éste es el uso moderno de la palabra carácter, o *personalidad.* Vale la pena señalar que en psicología se habla de la personalidad moral, pero pocos autores hablan del carácter moral.

De acuerdo con Homiak, el carácter moral puede considerarse en el sentido griego de tener (o carecer de) una virtud y de poseer uno o más vicios. La con-

sideración del carácter se da, según la autora mencionada, en Sócrates, Platón, Aristóteles y los estoicos.

La virtud en Aristóteles

Éste distingue las virtudes intelectuales de las morales (Aristóteles, 1994). Estas últimas son fruto de la costumbre, es decir, ellas no surgen espontáneamente. Habría unas disposiciones, o potencialidades, las cuales se traducen en actos, de manera tal que las virtudes se adquieren ejercitándose primero en ellas, tal como pasa con las artes y oficios. Según dice Aristóteles, el hombre llega a ser justo practicando la justicia, pero no se es justo porque se obre con justicia, ya que se requiere algo más:

> Mas para las obras de virtud no es suficiente que los actos sean tales o cuales para que puedan decirse ejecutados con justicia o con templanza, sino que es menester que el agente actúe con disposición análoga, y lo primero que todo que sea consciente de ella; luego que proceda con elección y que su elección sea en consideración a tales actos, y en tercer lugar que actúe con ánimo firme e inconmovible. (p. 38)

De acuerdo con la cita anterior, los actos son buenos o malos, justos o injustos, dependiendo no sólo del acto, sino de la intención del acto y de la firmeza con que se actúe; en otras palabras, los actos morales dependen del carácter moral: "Los actos de justicia o templanza reciben, pues, tal denominación cuando son tales como los haría un hombre justo o temperante" (p. 38). Esto explicaría el que el hombre se haga justo o temperante practicando tales actos. La virtud es, pues, un hábito y no una pasión, porque no elegimos sentirnos de determinada manera ni se nos censura o alaba por las pasiones sino por la forma o circunstancias en que se expresan, mientras que las virtudes sí son elecciones, y tampoco son potencias o disposiciones, porque no se nos elogia o censura por la capacidad de tener pasiones; además, si estas pasiones son dadas por naturaleza, no se puede decir que somos buenos o malos por naturaleza. Por otra parte, la virtud es el término medio entre dos extremos o vicios, uno por exceso y otro por defecto.

Aristóteles realiza una distinción que es importante en psicología: entre aquellas disposiciones innatas e inalterables que determinan ciertas formas de reacción, lo que se denomina temperamento, y las formas aprendidas de reacción y comportamiento, a lo cual se denomina carácter o personalidad. Los hábitos forman parte de la personalidad. Así, por ejemplo, la impulsividad es un aspecto del temperamento, y parte del aprendizaje y de la madurez consiste en adquirir un control de la impulsividad. Desde el punto de vista moral, aprendemos a actuar moralmente, y este hábito entra a formar parte de la personalidad moral. La

persona se acostumbra a actuar con deliberación, conforme al fin y con entereza, para emplear los términos de Aristóteles.

El carácter en Hume

Este autor se vio muy influido en su concepción del carácter por los antiguos (Homiak, 2002). Hume, como Aristóteles, se refiere a las virtudes y los vicios, pero a diferencia de éste, la virtud y el vicio sí parecen provenir de una disposición que Hume denomina motivo. Si éste es virtuoso, la persona será virtuosa, si es vicioso, también lo será la persona. "Parece pues que todas las acciones virtuosas deben su mérito a motivos virtuosos y que son consideradas como simples signos de esos motivos" (Hume, 1981, p. 770). Por lo anterior, Hume parece coincidir con Aristóteles en que la sola acción no la hace valiosa o virtuosa sino lo que hay detrás, en este caso, el motivo. Debido a este motivo, llegamos a respetar la acción o la virtud. Ahora bien, el motivo es una cualidad o carácter que puede producir orgullo-amor o humildad-odio y, por tanto, placer o dolor. Al analizar las virtudes y vicios en general, señala que las distinciones morales dependen de ciertos sentimientos peculiares de dolor y placer, y que toda cualidad mental que nos produzca satisfacción al contemplarla o reflexionar sobre ella es virtuosa, y la que produzca desagrado será viciosa. Por tanto, será virtuosa la cualidad que produzca amor u orgullo, y viciosa, la que produzca odio o humildad. Más adelante anota: "El bien y el mal morales son discernibles por nuestros *sentimientos*, no por nuestra razón" (p. 838).

Pero así como la acción virtuosa o viciosa la reconocemos por los sentimientos que nos produce, ella es atribuible a una persona virtuosa o viciosa:

> Pero el hecho de que una acción sea virtuosa o viciosa se debe tan sólo a que es signo de alguna cualidad o carácter. Esta acción tiene que depender de principios estables de la mente, que se extienden por toda la conducta y forman parte del carácter personal. Las acciones que no proceden de un principio constante no tienen influencia sobre el amor o el odio, sobre el orgullo o la humildad y, en consecuencia, nada tienen que ver con lo moral. (p. 820)

Cuando se investiga el origen de lo moral no hay que investigar una acción aislada, sino la cualidad o carácter de donde se deriva esa acción. Sólo esto es suficientemente duradero para afectar nuestros sentimientos sobre las personas. Como se puede deducir de lo anterior, para Hume lo virtuoso se reconoce por los efectos que produce, pero es la fuente de la cual se deriva la acción, más que ésta en sí, la que se puede denominar virtuosa o viciosa.

Por otra parte, en el párrafo anterior se puede ver que Hume considera que hay una constante en las personas que las lleva a realizar acciones virtuosas o

viciosas, y esa constante es el carácter personal. Cuando Hume nos previene de analizar acciones aisladas nos está dando a entender que hay un patrón de acciones que se repite, patrón que en términos psicológicos llamamos hábito, el cual es producto de un cierto tipo de carácter o personalidad. En esta explicación, Hume hace uso de la primera perspectiva psicológica ya discutida, de acuerdo con la cual, las acciones se explican por rasgos o características constantes de la personalidad y no por aspectos circunstanciales.

Hume, por otro lado, distingue entre virtudes naturales y artificiales. Entre las primeras están: coraje, magnanimidad, amistad, fidelidad, generosidad, gratitud. Entre las artificiales están: justicia, mantenimiento de promesas y lealtad al soberano. Según Homiak (2002), las naturales están basadas en la autoestima o son una forma de ella, y derivan parte de su mérito de ese origen. Estas virtudes se ven temperadas por un segundo grupo, que incluye fidelidad, generosidad, compasión, amistad, lealtad, es decir, por virtudes orientadas hacia otros. El poseer las virtudes hace a un hombre agradable, mientras que los vicios lo hacen desagradable. Por otra parte, muchas de estas virtudes le interesan al hombre porque le ayudan a llevar su vida de mejor manera. Las virtudes artificiales no se basan en emociones, como las naturales.

Finalmente, Hume diferencia entre cualidades naturales y virtudes morales, ya que las primeras no pueden ser modificadas, mientras que las segundas, o "al menos las acciones procedentes de ellas" (p. 863), pueden serlo, por medio de castigos o recompensas, alabanzas o críticas. En este último punto, Hume nos recuerda a Aristóteles, el cual señalaba que no podemos cambiar las disposiciones naturales pero sí los hábitos o acciones morales. Adicionalmente, Hume señala un punto de gran importancia para la educación moral: se puede cambiar la forma en que se da la acción, por medio de premios o castigos.

El carácter en Kant

Homiak (2002) señala que Kant considera el carácter en relación con los deberes imperfectos. Éstos son autoimpuestos, pero como constantemente tenemos que luchar contra la oposición a los deberes morales, debemos fortalecer la voluntad y el autodominio para cumplir con estos deberes. Kant denomina coraje al autodominio, el cual es una forma de continencia.

En cuanto a sentimientos tales como la gratitud y la simpatía, ayudan en la elección de los fines que se adopten. Así, si uno siente simpatía por otros, buscará su felicidad. Estos sentimientos hacen más fácil ejecutar los deberes para con otros y son una señal de que estamos dispuestos a hacerlo, especialmente la

simpatía, pues sin ella sería difícil que ciertas cosas se hicieran sólo por deber. En cuanto a la virtud, contiene un mandato positivo para que todas las capacidades e inclinaciones se plieguen al control de la razón, pues, de lo contrario, éstas controlarían al hombre (Homiak, 2002).

Algunas perspectivas contemporáneas

Rorty (1993) considera que cualquier filosofía moral estaría incompleta sin una consideración de la mentalidad y de la estructura motivacional del actor moral, de cómo los principios, ideales o condiciones de la moral se vinculan con el carácter y de cómo se forman, y de las condiciones que posibilitan que ciertas cualidades potenciales se transformen en disposiciones activas y en hábitos. De acuerdo con ella, y tal como Kant lo había señalado, la moral práctica exige virtudes prácticas, es decir, disposiciones e ideas que uno aplica si quiere actuar bien y efectivamente. Entre varias de las características intelectuales y del carácter, dicha autora señala: atención frente al sufrimiento evitable, creatividad, sentido de las proporciones, comprensión, objetividad y capacidad de manejar el conflicto de manera constructiva. Estas cualidades son necesarias para transformar de la mejor manera las intenciones morales en actos. La realización completa de lo moral exige no solamente unos principios, sino también un carácter resistente, el cual se puede entender como la configuración de todas las disposiciones que influyen sobre la forma de actuar. La moral influye no solamente sobre lo que la persona hace sino en cómo lo hace. Según esta autora, el carácter se manifiesta no solamente en la sujeción a unos principios, sino también en la forma de pensar y comportarse una persona.

En cuanto a la forma de adquisición de las virtudes, las cuales permiten poner en práctica los principios, señala Rorty que ellas se adquieren por el ejercicio y la imitación.

Savater (1988), en una posición cercana a la de Rorty, señala que el deber de ser virtuosos se obtiene de la admiración que despiertan los hombres que son o han sido virtuosos. La virtud es algo que puede ser reconocido en el espacio público, no es un motivo o una intención sino un ejercicio. En cuanto al virtuoso, éste es una persona que ha utilizado mejor que los otros los motivos usuales, presentes en la actividad humana. Volviendo a Hume, diríamos que el virtuoso es alguien que ha sabido conducir mejor su vida que los no virtuosos. En oposición a Kant, señala Savater:

> La virtud no es el cumplimiento de un precepto ni la disposición bienintencionada a la universalización preceptiva, sino un *complejo* o nódulo de actitudes que perfilan el sesgo adecuado de una forma de vivir, la armonía entre la existencia propia y la asistencia al prójimo… (p. 102)

Sin embargo, en apoyo de Kant, se ha visto que parte del desarrollo psicológico maduro consiste en poder refrenar los impulsos y postergar las gratificaciones, lo cual es una forma de continencia.

Consideración del carácter desde la perspectiva psicológica

Mather Musser y Leone (1992) consideran que el carácter moral puede ser definido "Como un factor relativamente estable de un individuo, que determina la volición e inhibición de la acción moral, de manera tal que la acción muestra consistencia a través de las situaciones y del tiempo" (p. 152).

A pesar de la importancia que le han concedido los distintos filósofos al carácter moral, éste, bajo la denominación de carácter o de personalidad moral, no ha recibido atención suficiente en psicología. Parte del desinterés por este tópico puede deberse a los estudios realizados a comienzos del siglo pasado por Hartshorne y May, quienes analizaron la conducta y las nociones morales de un grupo de niños en diferentes situaciones, y concluyeron que la conducta moral era altamente situacional y no se veía afectada por las nociones morales, y en consecuencia, no parecía existir nada que se pudiera denominar carácter moral o rasgos de honestidad (Burton, 1976; Nicgorski y Ellrod, 1992). De acuerdo con Burton (1978), ésta es una conclusión equivocada, pues un análisis detallado de los datos sí permite evidenciar una consistencia en rasgos de honestidad. Kohlberg, por su parte (1984/1992), consideraba que los estudios del carácter moral que habían trabajado con nociones como la resistencia a la tentación, fuerza del yo o internalización moral habían obtenido resultados similares a los de Hartshorne y May, por lo cual se podía concluir que ellos no eran predictores de la acción. Kohlberg, al rechazar el carácter moral, con sus elementos constitutivos como los hábitos y las creencias morales, dejaba abierta la puerta, en términos de Nicgorski y Ellrod (1992), para el énfasis en el desarrollo cognoscitivo de los valores o juicio moral y en la forma apropiada de estimularlo. El hábito como entrenamiento para la virtud también quedaba desplazado en esta perspectiva. Al rechazar el papel del carácter, se rechazaba buena parte de la aproximación estadounidense a la educación moral, la cual denominó Kohlberg, de manera despectiva, "el talego de virtudes".

Sin embargo, como Nicgorski y Ellrod (1992) señalan, el hábito es un hecho innegable en la vida humana, comenzando por los hábitos mentales, y los patrones de razonamiento moral pueden ser vistos como parte de aquéllos, ya que el hábito es una tendencia a reaccionar en una forma relativamente consistente y fija; ello no implica ni rutina ni una actividad poco inteligente. Por otro lado, los hábitos pueden ayudar o perturbar la acción moral en cualquiera de las etapas

del juicio moral o ayudar o perturbar la vida moral en general. Más aún, en mi concepto, es difícil pensar que un individuo poco acostumbrado a comportarse moralmente deba estar interesado en hacerlo en las etapas superiores del juicio moral. Adicionalmente, como señalan los autores mencionados, las personas toman las decisiones de la vida diaria sin la *agonía existencial* (énfasis mío) de una última decisión, sino que lo hacen como algo de rutina. A esto yo agregaría que la existencia de hábitos y reglas libera a la persona de la agonía de estar decidiendo, y con ello cumplen un papel en la economía mental. Sólo cuando estos hábitos o reglas no funcionan, el individuo tiene que asumir la carga de la deliberación para encontrar lo que debe hacer.

Dewey (1965), por su parte, le da una gran importancia al hábito en lo moral, a tal punto que constantemente habla de la moral habitual, por oposición a la reflexiva. La primera, similar a la que Kohlberg llama convencional, basa la norma y las reglas de conducta en los hábitos que el autor mencionado llama *ancestrales*. La segunda apela a la conciencia, a la razón o a un principio que implique reflexión. La primera da preceptos definidos, reglas, prohibiciones, mandatos que no puede dar la segunda.

Aunque la meta sea el desarrollo de una moral reflexiva, la habitual tiene un papel importante en la mayor parte de las decisiones, ya que la necesidad de la reflexión sólo surge en casos de dilema: cuando en las situaciones los deseos persiguen fines opuestos y cursos de acción incompatibles parecen estar moralmente justificados.

El punto de discusión con respecto al hábito no debe ser si es necesario el desarrollo de los hábitos morales, sino más bien, si los hábitos deben crearse por medio de recompensas o castigos. Recuérdese que ésta era la propuesta de Hume para modificar las acciones viciosas o para fomentar las virtuosas. Kohlberg podría discrepar de esta visión, contraria a la autonomía, pues de acuerdo con su visión, el juicio moral es el que debería llevar a la acción correcta, y no los premios o castigos. También podría estar en desacuerdo con el hábito como un patrón automático de respuesta, pues le quitaría a lo moral el componente más claramente intencional, aunque, como se dijo al analizar el concepto de acción, basta romper el hábito para que el aspecto reflexivo emerja nuevamente. Por otra parte, Kohlberg pudo haber rechazado la noción de hábito por el papel que éste cumple en algunas teorías conductistas, especialmente en la de Hull (1971), para quien la conducta se explica en función de la fuerza del hábito, y éste, a su vez, depende de los refuerzos o recompensas. Sin embargo, reconocer el hábito como un patrón de acciones que se repite no implica aceptar la noción conductista. Kohlberg, por su rechazo al conductismo, rechaza, de paso, la noción de hábito.

En cuanto al carácter moral, según Mather Musser y Leone (1992), muchos pensadores sociales consideran que el carácter ejerce una influencia dinámica o directiva sobre la conducta, ya que él influye sobre las metas que se escogen o sobre las acciones que se emprenden para alcanzarlas. Esto que señalan los autores mencionados se aprecia en los estudios sobre motivación, en los que se ha visto que los motivos sociales (de logro, de afiliación, de poder) influyen en la forma en que se perciben las situaciones y en las metas que el individuo se plantea frente a éstas. El carácter, por otro lado, se supone que está conformado por las disposiciones, hábitos, rasgos y tendencias, los cuales son elementos que definen la identidad de un individuo. De esta manera, negar el carácter es negar en parte la identidad.

El aspecto dinámico del carácter, pero al mismo tiempo de continuidad o consistencia en la conducta social, es aceptado ampliamente. Así, los elementos mencionados del carácter, en la medida en que son atributos estables de un individuo y están causalmente relacionados con la acción, deben manifestarse en patrones de acción relativamente estables.

La noción de carácter moral ha tenido fuerza en algunos psicólogos interesados en la educación moral, quienes definen su aproximación como *educación del carácter,* tal como es el caso de Lickona (1992), para quien la educación moral debe abarcar la totalidad de la persona y no únicamente el razonamiento moral (para una mayor discusión de este punto, ver Villegas de Posada, 2002).

Otros, aunque sin hacer referencia al carácter, han enfatizado en algunos aspectos de éste y su relación con el desarrollo o con la acción moral, como es el caso de Blasi, con su énfasis en la identidad, mientras que otros han investigado aspectos de la personalidad ligados con la acción moral. A este respecto, el mejor ejemplo es el de Colby y Damon (1993), quienes entrevistaron a un grupo de personas, consideradas como ejemplos morales, con el objeto de determinar características comunes entre ellas y aspectos constantes a lo largo de sus vidas.

La posición de Kohlberg de rechazo al carácter parece poco fundamentada y argumentada. Burton (1976) hizo un análisis detallado tanto de los supuestos teóricos como de los datos de Hartshorne y May. Según él, la noción de carácter de los autores en cuestión es una versión extrema, ya que un rasgo de carácter sería una entidad interna que operaría independientemente de la situación en la cual se encontrara el individuo. Tal rasgo parece inexistente no sólo en el dominio moral sino en cualquier otro, ya que, como se señaló al discutir la noción de acción, la posición actual de la psicología considera la conducta como el producto de la interacción de rasgos personales y situacionales. En lo tocante a los resultados de los estudios de Hartshorne y May, Burton concluye que ellos muestran cierta

consistencia en el comportamiento frente a situaciones similares y que, por tanto, la existencia de un factor de honestidad, pequeño pero estable, diferencia a las personas. Por otro lado, según este mismo autor, las predicciones de la conducta no son mejores cuando se hacen a partir de medidas del juicio moral.

Los resultados señalados muestran la dificultad de predecir la conducta, pero no permiten descartar la existencia de un carácter o personalidad moral.

Desde el punto de vista teórico, parece injustificado considerar que hay algo estable, al menos dentro de un cierto período, como es el juicio moral, y que es lo único que puede ser estable, mientras que las formas de reacción o de comportamiento frente a lo moral sean inestables y circunstanciales.

Por otro lado, la noción de agente moral pierde en gran medida su sentido si se considera que nada hay estable en el agente, excepto tal vez su juicio moral. ¿Para qué interesarnos por el agente moral si éste es el producto de las circunstancias? ¿Por qué las personas se describen con adjetivos morales, como buenas o malas, honestas o deshonestas, si no hay constancia alguna en ellas? Esta última pregunta apunta a un hecho de la vida diaria: las personas evalúan en general sus actos, y se evalúan ellas mismas. Cuando una persona se aplica a sí misma adjetivos morales, se reconoce como una unidad que permanece en el tiempo y que es la causante de actos moralmente buenos o malos, correctos o incorrectos. La persona dice "yo soy…", implicando con ello constancia y permanencia. Por otra parte, el que la persona explique preferentemente un acto determinado apelando a las circunstancias, tal como se discutió al hablar del sesgo atribucional en la explicación de la conducta, no quiere decir que las personas no reconozcan una constancia en su modo de actuar. La persona reconoce la existencia de un yo, de unos ideales morales, de una forma de sentir, de actuar y de reaccionar frente a lo moral, todo lo cual conforma su noción moral de persona y la hace diferentes de otras, es decir, poseedora de una personalidad moral diferente. Con respecto a las emociones morales, señala Tugendhat (1993) que la vergüenza o pena, desde el punto de vista moral, se experimenta por una falta referida no a una cualidad específica, sino a la persona como totalidad. Es difícil comprender por qué se sentiría vergüenza o pena, y por qué ella abarcaría la totalidad de la persona, si ésta no se concibiera como algo constante desde el punto de vista moral.

El suponer que no hay nada constante en la persona, que no hay un carácter o personalidad moral, lleva a que nociones como las de vicio o virtud, de las cuales se ha hablado por siglos, carezcan de sentido. No hay cualidades en las personas que podamos llamar viciosas o virtuosas; sólo hay acciones aisladas, correctas o incorrectas, producto de un juicio correcto o incorrecto, pero no de un agente que se esfuerza en hacer lo bueno o lo correcto. Como dice Tugendhat (1993), "Criticamos la acción, pero censuramos a la persona" (p. 37). ¿Por qué

habríamos de censurar a otros o de censurarnos nosotros mismos si la acción incorrecta es el producto de las circunstancias, o en el mejor de los casos, de un juicio equivocado?

La perspectiva de Kohlberg también tiene implicaciones sobre la responsabilidad moral. Si sólo hay acciones aisladas, producto de las circunstancias y de un juicio equivocado, ¿por qué debería sentirse responsable el agente? La acción equivocada no hubiera podido ser de otra manera, no habría elección ni, por tanto, responsabilidad, o habría una responsabilidad muy disminuida. Aunque podría pensarse que también este argumento es aplicable al carácter moral, en la medida en que es algo relativamente estable, debe recordarse que lo estable e inmodificable es el temperamento, mientras que la personalidad es modificable. Por tanto, los actos equivocados no excusan a la persona que los ejecuta, porque ella puede modificar su forma de actuar.

En opinión de Edelstein, Nunner-Winkler y Noam (1993), la concepción de Kohlberg, centrada exclusivamente sobre el juicio moral, rompe la noción de unidad entre tres momentos: el de lo cognoscitivo, el de lo afectivo y el de las disposiciones para la acción. Estos tres aspectos son los que han integrado proponentes del carácter moral, como Lickona (1992), en relación con la educación moral.

El sujeto moral

En su análisis del desarrollo del concepto del *sujeto,* Geulen (1999) señala que este desarrollo tiene dos orígenes: por un lado, la filosofía de la ilustración, y por el otro, la psicología social y la antropología cultural de comienzos del siglo XX, las cuales enfatizaban en los procesos de socialización. Ambas visiones, sin embargo, se contraponen. Mientras que la noción de sujeto derivada de la filosofía enfatiza la autonomía, la acción y la individualidad, la consideración acerca de la socialización, presente en la psicología y antropología cultural, enfatiza en los aspectos de influencia externa y colectividad. Esta segunda visión, antes que modificar o enriquecer la noción de sujeto, contribuyó a su destrucción o desaparición, de manera tal que, en la psicología norteamericana de comienzos del siglo XX, la noción de sujeto no cumple ningún papel, aunque en la europea conserva su importancia, especialmente en Piaget.

Para los antiguos, y hasta la Edad Media, según Geulen, la noción de sujeto hacía referencia a lo subyacente, a la materia inherente al ser, al poseedor de cualidades. En el siglo XVII, con Descartes, se produce un giro en la noción de sujeto, que aún perdura. Éste se concibe como un *yo* que conoce, piensa y actúa en contraposición a los objetos. Con su famoso "pienso, luego existo" se plantea

la existencia de un yo pensante o capaz de dudar, el cual se diferencia de las cosas reales, externas, espacialmente determinadas, aunque el ser humano participa de ambos dominios, ya que el cuerpo pertenece al dominio de las cosas. Esta línea de pensamiento continuó su desarrollo en el empirismo inglés, por un lado, y en el idealismo de Kant, por el otro.

En el empirismo inglés, el sujeto, como parte de la naturaleza, está determinado por las mismas leyes que ésta, es decir, por una causalidad de tipo mecanicista, la cual se ejerce desde el exterior. Los objetos del mundo externo pueden producir placer o dolor. Para Hume, todo el contenido de la conciencia surge de experiencias previas y de asociaciones entre percepciones.

En el idealismo de Kant, el hombre está dotado de razón y es un ser pensante, por definición. Para él, la *ilustración* consiste en aplicar la máxima de pensar por uno mismo. El sujeto no es aquel que debe retomar o hacer propias las experiencias de otros, sino que es él mismo la fuente de todo conocimiento. Hay una absolutización del sujeto, pues un sujeto que es capaz de un conocimiento absoluto, es absoluto en sí mismo. Kant le da a la razón el papel que antes tenía Dios, como ya se mencionó (Krämer, 1992). A las nociones derivadas de la experiencia, propuestas por el empirismo inglés, Kant opone las nociones a priori.

El concepto de sujeto de Kant abarca no sólo el sujeto que conoce, sino también el moral y el político.

Las características de este sujeto se han enriquecido con aportes posteriores de otros autores, entre los cuales Habermas y Appel tienen un papel destacado. Estos autores han contribuido a romper el subjetivismo presente en Kant, al considerar que el sujeto moral no decide de manera aislada, sino que vive en una comunidad de intereses, en la cual considera los intereses de los otros, busca entender sus razones y sopesarlas, con miras a una decisión, y se comunica con ellos en la búsqueda de consensos. Al mismo tiempo, se reconoce como agente de la acción y sujeto de la historia. Dentro de esta noción, el sujeto no es solamente el ser autónomo y reflexivo, sino también alguien auténticamente preocupado por los otros, por entender sus razones, por tenerlas en cuenta para su acción y por buscar acuerdos. Aunque en Kant los intereses de los otros son considerados de manera ideal en la aplicación de la máxima universal, en la ética discursiva el sujeto moral lo es en relación con otros.

Por diversas razones históricas y sociales (Geulen, 1999), se pasó de una consideración del sujeto como tal a una consideración como *objeto*. Este cambio, que comenzó con Nietzsche, Darwin y Marx, y continuó con Durkheim, Freud, Mead y Lacan, llevó, como ya se mencionó, a la destrucción de la noción de sujeto. Éste pasa a ser un producto de fuerzas económicas, históricas, sociales o biológicas, tal como lo proponen los tres primeros autores.

En el caso de Durkheim, la sociedad no existe como una realidad externa sino como algo que el sujeto ha internalizado, y esta sociedad internalizada es parte integral de la conciencia. De allí arrancan nuestros deberes morales. Esta concepción fue ampliamente criticada por Piaget. En ella, sin embargo, permanecen dos aspectos propios del pensamiento de la ilustración: que el ser humano no se guía por una autoridad externa sino por sus propias razones, y que éstas pueden ser consideradas como morales, o en otras palabras, sociales. Se rompe, sin embargo, con la noción de que las razones para actuar se fundamentan en la razón y en la autonomía. La sociedad asume el papel de la razón, y en lugar de la autonomía, se plantea una fuerza intrapsíquica.

Antes de continuar con la exposición de Geulen, es necesario señalar que estos planteamientos tienen diversas consecuencias. Por un lado, se identifica lo moral con lo social y, por tanto, no habría una instancia o unos deberes morales diferentes de los sociales. Por otro lado, el individuo está determinado por lo social, pero lo social es algo diferente del individuo mismo, que éste ha incorporado por medio de la internalización, pero que permanece como una fuerza extraña. Por otro lado, siguiendo a Geulen, en la medida en que la sociedad se ha internalizado pero domina al individuo, ella no puede ser ni objeto de conocimiento ni de acción, pero con ello también se afecta la posibilidad de existencia de un sujeto: no hay un sujeto que conozca ni que actúe.

Poco tiempo después aparecen los planteamientos de Freud, los cuales guardan mucha similitud con los de Durkheim, ya que también para Freud hay una internalización de la sociedad, de sus preceptos y valores, que entran a formar parte del superyó. Aunque pudiera pensarse que el *yo* propuesto por Freud corresponde a la noción de sujeto, ya que según él "representa lo que pudiéramos llamar la razón o la reflexión, opuestamente al *ello,* que contiene las pasiones" (Freud, 1968, p. 14), este yo carece de la autonomía propia de la noción de sujeto y actúa fundamentalmente como un intermediario entre el yo y el ello. Su acción es una forma de compromiso entre las presiones sociales del superyó y las pasiones del ello.

G. Mead (1973) tiene una noción dual de sujeto, compuesta por el *yo* y por el *mí*, en la que el yo es una experiencia interna no objetivable, mientras que el *mí* está conformado por los otros, que han sido internalizados. La parte más amplia del sujeto, el *mí*, es una construcción social, es la internalización de los otros.

Una visión unificada del yo y contrapuesta a las anteriores es la de Dewey (1965). Éste considera que hay una unidad indisoluble entre el yo y la acción. El yo le da coherencia, continuidad y permanencia a la acción, pero a su vez ésta moldea al yo. El yo tiene como una de sus características distintivas el poder elegir, pero lo que escoge es aquello que encuentra agradable a los deseos y hábitos del yo,

tal como existe. La elección resultante también configura al yo, haciéndolo nuevo en cierta medida. Al decidirse por un determinado curso de acción, "la persona da una orientación permanente a su propio ser, por lo que es correcto decir que al escoger un objeto en vez de otro, está escogiendo la clase de personalidad que va a tener" (Dewey, p. 177). De lo anterior se desprende que el yo es más que un factor causal externo de la acción, ya que el yo interviene de tal manera en la acción que la hace distintiva: el yo se revela en lo que hace. Desde el punto de vista moral, tanto el juicio como la acción revelan la personalidad del agente.

Dewey critica tanto a los utilitaristas, para quienes el yo sólo tiene importancia como medio para producir ciertas consecuencias, como a los kantianos, para los cuales las consecuencias no tienen significación moral y sólo el yo es bueno o malo, independientemente de los resultados de sus disposiciones. Ambos caen en el error de separar el yo de sus actos. De acuerdo con el autor mencionado, "el único yo que es bueno es aquel que desea y lucha enérgicamente por las buenas consecuencias, esto es, por aquellas consecuencias que fomentan el bienestar de quienes son afectados por el acto" (p. 178). Aunque se hable de una lluvia benéfica, es decir, de unas consecuencias benéficas, no se le da una valoración moral, porque no se considera que la lluvia esté conectada con un carácter o un yo. Por el contrario, el acto de un niño pequeño puede ser juzgado moralmente en conexión con su yo, aunque el niño no sea aún consciente de su acto.

Por otro lado, ni los motivos ni los intereses son algo externo al yo. Ambos son la unión en acción de una necesidad o deseo del yo con un objeto escogido. Este punto se retomará más adelante al tratar las causas de la acción moral. Para algunas corrientes filosóficas, hablar de motivos para la acción moral es considerar algo externo a la moralidad. En la psicología, en cambio, en las teorías de la motivación se considera, en una posición coincidente con la de Dewey, que los motivos son algo interno, que forman parte del yo y lo mueven a actuar. Las circunstancias externas pueden activar los motivos que tiene el yo, pero no son las causas de la acción. Al mismo tiempo, es el yo el que analiza las circunstancias y objetos externos y se mueve o no hacia ellos.

En relación con el yo está también la noción de responsabilidad. El yo es responsable de modificar su carácter, de manera tal que en la siguiente ocasión pueda actuar bien. El yo es responsable tanto de la personalidad que lleva a una buena o mala acción como de la acción misma. La libertad también está conectada con la posibilidad de desarrollo, aprendizaje y modificación del carácter.

El yo no es algo hecho o estático, está cambiando constantemente, y en la calidad del cambio reside la virtud (Dewey, 1965).

A pesar de la desaparición del sujeto motivada por las influencias mencionadas, tal como la presenta Geulen (1999) –desaparición que la psicología asumió

en la corriente conductista, por un lado, en la psicoanalítica, por el otro, o en las teorías de la socialización–, los dos teóricos principales del desarrollo moral, Piaget y Kohlberg, permanecieron fieles a una noción de sujeto autónomo, en el sentido kantiano.

Piaget considera que hay un sujeto que juzga y decide acerca de lo moral, que acepta inicialmente las normas morales impuestas por otros, pero que llega a ser autónomo, que actúa de manera intencional y reconoce la intención en otros, que desarrolla nociones de justicia y de responsabilidad. Esto se verá más claramente cuando se exponga la psicología moral de Piaget.

Kohlberg, por su parte, cree en un sujeto que ha desarrollado ciertas nociones morales y que aplica su propio juicio para decidir y actuar frente a los conflictos morales. Estas nociones no son producto de un aprendizaje o socialización sino de su propio desarrollo cognoscitivo y social. El primero permite el desarrollo de formas de pensamiento sobre lo moral cada vez más elaboradas y complejas. El desarrollo social contribuye con la diferenciación entre la perspectiva individual y otras perspectivas, la coordinación entre estas perspectivas y la capacidad creciente de asumir diversas perspectivas. Los tres niveles del desarrollo moral se definen por tres perspectivas sociales distintas, de manera tal que el primer nivel está caracterizado por una perspectiva individualista, concreta; el segundo, por una perspectiva convencional, y el último nivel, por una perspectiva que Kohlberg denomina “previa” a la sociedad.

En la investigación reciente sobre desarrollo moral, la preocupación por el sujeto ha reaparecido, así como por otras facetas de la persona moral, y no únicamente por su juicio o razonamiento.

Capítulo 3
Las emociones o sentimientos. Hume y otras posiciones filosóficas recientes

Hume (1739/1981) trastocó la tradición ética existente hasta el momento al poner todo el peso sobre las emociones morales, las cuales son, según él, las responsables de la moralidad.

En las pasiones o sentimientos hay que distinguir entre su causa y su objeto. La causa es cualquier cualidad que es considerada como valiosa o como negativa. El objeto es aquel sobre el que recae el sentimiento. En muchos sentimientos, tanto la causa como el objeto son la misma persona, como es el caso del orgullo y de la emoción contraria a éste: la humildad, donde uno mismo es la causa y el objeto de la pasión, o del amor y del odio, donde otro es causa y objeto.

Orgullo y humildad

En este par de emociones, la causa y el objeto de la pasión son uno mismo. La humildad parece ser lo que hoy llamamos humillación o pena. Hume señala que en cuanto a las causas del *orgullo* y la *humildad* se puede ver que toda cualidad valiosa de la mente, como la imaginación, el juicio, la memoria, la justicia, etc., son causas de orgullo, mientras que sus opuestos lo son de humildad. Estas pasiones se extienden a cualidades del cuerpo o a cualquier objeto que del modo más nimio tenga que ver con uno mismo.

Por otra parte, en las causas hay que distinguir entre la cualidad operante y el sujeto en que ésta se encuentra. Por ejemplo, de una casa hermosa, la cualidad es la belleza, el sujeto es la casa y el objeto de la pasión es uno mismo.

Las pasiones de *orgullo* y *humildad* tienen por objeto natural al yo, pero también las causas son naturales, ya que en todas las naciones y épocas las mismas cosas son las que producen orgullo y humildad. A la naturaleza humana no le son indiferentes el poder, la riqueza o la valía personal, de modo que su orgullo y vanidad se ven afectados.

En cuanto a las cualidades relacionadas con el orgullo y la humildad, lo común es que ellas producen placer o dolor. En lo referente a los sujetos de las cualidades, ellos forman parte de nosotros mismos o están estrechamente relacionados con nosotros. "Así, las buenas o malas cualidades de nuestras acciones y modo de ser constituyen la virtud y el vicio, y determinan nuestro carácter personal de tal forma que no hay nada que actúe con mayor intensidad sobre nuestras pasiones" (p. 457). "… El que nos hagamos vanidosos o humildes dependerá de la belleza o fealdad de nuestra persona, casas, carruajes o mobiliario. Cuando estas mismas cualidades se transfieren a sujetos con los que no tenemos relación alguna, no influyen en absoluto en ninguna de estas afecciones" (p. 457).

El orgullo y la humildad se derivan de lo que somos, hacemos o tenemos, pero siempre en una estrecha relación con el yo, el cual es objeto de ambas. La causa se relaciona con el objeto que la naturaleza ha asignado a la pasión, y es de esta doble relación de ideas e impresiones de donde se deriva la pasión: "Todo cuanto proporcione una sensación placentera y se refiera al yo excita la pasión del orgullo, que es también agradable, y cuyo objeto es el yo" (p. 461). Algo similar puede decirse de la humildad, aunque lo que produce es dolor. Según Hume, el yo no es la causa del orgullo y la humildad sino aspectos de uno mismo o incluso sus posesiones materiales, por ejemplo: una casa bonita. El yo no puede ser la causa porque de serlo se suscitarían ambas emociones simultáneamente, y como son de dirección contraria, se eliminarían entre sí.

Las emociones referidas al yo son las que en psicología contemporánea se denominan autoconscientes o autoevaluativas, ya que implican una noción de yo y una evaluación de uno mismo; también podrían denominarse autorreflexivas, porque implican una reflexión sobre uno mismo.

Hume establece una diferenciación entre alegría y orgullo. Así, hay objetos que se relacionan con nosotros y producen alegría, pero para que se produzca orgullo, esta relación debe ser estrecha y más íntima que la necesaria para producir alegría; adicionalmente, el objeto agradable o desagradable debe además ser exclusivamente nuestro o por lo menos de pocas personas más. Si es algo que se presenta con mucha frecuencia, nos acostumbramos a ello y pierde valor. El orgullo es, pues, más exigente que la alegría y el yo no es el objeto de ésta. Para la alegría sólo se requiere un objeto que sea agradable. Por otra parte, lo que es casual e inconstante no proporciona sino poca alegría y escaso orgullo. Estos dos puntos no los amplía Hume, pero puede suponerse que ni lo casual ni lo inconstante pueden verse como producto de alguna característica del yo y, por tanto, es poco probable que produzcan orgullo. Este aspecto se ha visto como algo muy importante en relación con la atribución que hacen las personas de su éxito, ya

que si éste es visto como el resultado de algo externo a la persona o producto del azar, no experimentan orgullo.

Amor y odio

En cuanto al amor y el odio, tienen por causa las mismas cualidades que el orgullo y la humildad, causas que están en otra persona, y ésta también es el objeto de ellas. De acuerdo con el esquema que presenta Hume, se podría decir que son emociones complementarias del orgullo y la humildad. La causa del amor y del odio está siempre relacionada con un ser pensante. Amor y odio son emociones complementarias entre sí, en el sentido en que el amor tiene como causa cualidades de otros que nos producen gusto o placer, mientras que el odio se debe a características de otras personas que nos producen disgusto.

Simpatía

En lo referente a ésta, Hume considera que tenemos una inclinación a simpatizar con los demás y a recibir sus inclinaciones y sentimientos al comunicarnos con ellos. Así como las cosas relacionadas con uno mismo producen una fuerte emoción, lo que les pasa a los otros no nos deja indiferentes, porque hay una gran semejanza entre ellos y nosotros. Debido a esta gran semejanza entre los seres humanos, nos es imposible advertir en los demás una pasión o principio cuyo paralelo no encontremos en nosotros mismos. Pero no es sólo la semejanza la que actúa. Los sentimientos de los demás tienen poco efecto cuando esas personas no tienen relación con nosotros. Es, pues, necesaria la contigüidad. De esta manera, Hume explica la simpatía por semejanza y contigüidad. Esta noción de simpatía parece ser muy similar a la de empatía, la cual se ha considerado como sentir tal como siente el otro, y ha tenido un papel importante en las explicaciones de la conducta de ayuda.

Cuando simpatizamos con los demás, sus pasiones se manifiestan en la mente, al comienzo, como meras ideas, y luego, en las impresiones mismas que representan.

Compasión

La pasión de la piedad, o compasión, puede ser explicada a partir de la simpatía, pues se tiene una viva idea de todo lo que está relacionado con nosotros. Todas las criaturas se relacionan con nosotros por semejanza; por consiguiente, sus in-

tereses pasiones, dolores, tienen que impresionarnos vivamente y producir una emoción parecida a la original. Esto es tanto más cierto en relación con la tristeza y la aflicción, en cuanto tienen una influencia más intensa que cualquier placer o alegría. En gran medida, la piedad depende de la contigüidad y de la contemplación directa del objeto.

De acuerdo con Hume, hay emociones o pasiones que son suaves y producen poca emoción, y por eso a veces se cree, al mirar sus efectos, que ellos son productos de la razón. De estos sentimientos o tendencias, algunos son "instintos" naturales, como la benevolencia y el resentimiento, el amor a la vida y la ternura para con los niños, o constituyen una inclinación general hacia el bien y una aversión hacia el mal. Estas emociones o pasiones suaves, que Hume también denomina sentimientos o tendencias, coinciden con lo que algunos psicólogos han llamado *sentimientos*, los cuales constituyen una tendencia o disposición a reaccionar de manera afectiva ante determinados hechos o eventos. La diferencia de algunos teóricos entre emociones y sentimientos sería equiparable a la que establece Hume entre pasiones fuertes y pasiones suaves o sentimientos.

Por otro lado, las emociones también intervienen en la diferenciación entre vicio y virtud, ya que "La virtud se distingue por el placer, y el vicio, por el dolor, que cualquier acción, sentimiento o carácter nos proporciona con sólo verlo y contemplarlo" (p. 698). La distinción entre vicio y virtud no es un producto de la razón sino un derivado de las emociones. En otras palabras, la observación de ciertos rasgos o acciones nos hace experimentar placer o dolor y, por tanto, a esas causas las denominamos virtudes o vicios. Es probable que esta deducción del carácter virtuoso o defectuoso la realicemos tanto para nosotros mismos como para otros, aunque Hume no se refiere de manera explícita a ello. Posteriormente, Hume menciona a los motivos de la acción como virtuosos o no, y por motivos parece estar entendiendo las causas de la acción: "Parece pues que todas las acciones virtuosas deben su mérito a motivos virtuosos y que son consideradas como simples signos de esos motivos" (p. 770). En relación con esto, había señalado en páginas anteriores que: "Hace falta un motivo virtuoso para que una acción lo sea también. Una acción debe ser virtuosa con anterioridad a nuestro respeto por su virtud" (p. 700). El motivo virtuoso es pues anterior a la acción virtuosa, la cual es signo de aquél.

En relación con la acción realizada por un sentimiento de deber, Hume asume una posición radicalmente diferente de la de Kant. Mientras que para éste la existencia de un sentimiento le quita el carácter moral a la acción, ya que es una acción hecha por inclinación y no por deber, para Hume, debe existir un sentimiento previo. De acuerdo con él, "Ninguna acción puede ser virtuosa o moralmente buena, a menos que exista en la naturaleza humana algún motivo

que la produzca que sea distinto al sentimiento de la moralidad de la acción" (p. 701). Aunque el sentimiento de moralidad o deber produzca una acción, sin la existencia de otro motivo, puede decirse que a la persona que le falta el motivo puede odiarse a sí misma y realizar la acción sólo con el sentido del deber y con la esperanza de que con la práctica adquirirá ese principio virtuoso. Son esos principios distintos, si son bellos, los que hacen la acción bella o meritoria.

En cuanto a la justicia, ésta no es una virtud natural, porque no hay un motivo natural para ella (el amor al prójimo o algo por el estilo) sino que es algo aprendido.

La relación entre los sentimientos y la razón será retomada en el capítulo siguiente, en el que se analiza por qué la acción moral, según Hume, no puede ser el producto de la razón. Lo que nos motiva son las emociones, no la razón. Estos postulados de Hume han sido retomados por los emotivistas, quienes descartan el papel de lo racional en lo moral. Otros, por el contrario, enfatizan el aspecto racional vinculado con las emociones, como es el caso de Greenspan (2000) y Oakley (1992), cuyas posiciones serán discutidas a continuación.

Racionalidad y emociones

Greenspan (2000) considera la emoción ligada con lo racional, en la medida en que podemos usar la emoción para fines estratégicos, es decir, uno puede usar la emoción para conseguir ciertos fines, o puede trabajarse uno mismo hasta convencerse de que es necesaria cierta emoción para conseguir determinados fines. El ejemplo de Greenspan es el del cónyuge engañado por una infidelidad, quien necesita convencerse de que debe mostrar ira para que la otra persona deje la infidelidad o que debe ser firme en su amenaza de separación para que cese la otra relación. En este caso, la persona trabaja sobre las creencias o pensamientos relacionados con la infidelidad: los aspectos injustos o injuriosos de la situación y la forma en que ha sido tratada. Estos aspectos, sometidos a un control voluntario, alteran la percepción sobre la situación y pueden aumentar la rabia. Habría, pues, un manejo de las emociones, alterando las perspectivas o creencias relacionadas con la emoción. Por otra parte, esta emoción, modificada por el cambio de perspectiva, se puede usar para conseguir distintos fines.

Esta posibilidad de modificación de la emoción es pasada por alto con frecuencia cuando se analizan las características de las emociones, aunque en el trabajo terapéutico es frecuente modificar las creencias previas para modificar las emociones.

Greenspan también considera que las emociones pueden actuar como razones y motivar la conducta, pero con un carácter perfectamente racional. Tal es el

caso de una persona que no acepta un trato desventajoso, y aunque en términos económicos es mejor obtener una ganancia que ninguna, y esto sería lo racional, la persona no acepta porque no quiere experimentar la pérdida de dignidad o autoestima que implica ser tratado de manera incorrecta; o no acepta porque a la humillación de recibir una propuesta denigrante no quiere agregar la pérdida de autoestima al aceptarla. Aquí los fines pueden ser parcialmente emocionales: sentimientos recurrentes de orgullo o evitar los sentimientos de humillación. Una acción por estas razones es, según Greenspan, racionalmente aceptable.

Las emociones anteriores surgen porque están en juego relaciones que son valoradas, tales como los sentimientos positivos y negativos y la conducta respectiva; en otras palabras, la "integridad" propia.

La emocionalidad no es, por tanto, una forma de apartarse de la racionalidad, sino que es un componente de algunos de los fines a los que sirve la razón. Las emociones racionalizan la acción expresiva, en el sentido de ser suficientes para justificarla con razones de peso.

Responsabilidad en las emociones

Oakley (1992) considera que las emociones pueden motivar la acción moral y que es injustificado considerar que sólo las acciones ejecutadas por deber tienen valor moral, como lo señalaba Kant. Las emociones tienen significado moral por sí mismas y pueden ser motivos morales, por lo cual las acciones que ellas motivan pueden ser moralmente buenas o malas.

Según dicho autor, el que una acción tenga valor moral es mejor que si no lo tiene, pero no es claro qué quiere decir tener valor moral. Para algunos, un acto tiene valor moral si se hace por deber, sin la participación de otras inclinaciones que coadyuven al acto. Para otros tiene valor moral, independientemente de que haya otras inclinaciones. Pero en las diferentes interpretaciones de Kant se asume que actuar por deber es una condición previa para que el acto tenga valor moral. Ello se debe en parte a que, según Kant, el motivo debe ser algo confiable, y en este caso, lo es el deber, porque puede ser evocado por la razón, mientras que las emociones no lo son, porque pertenecen a una esfera más baja y son inestables y caprichosas. De acuerdo con Oakley (1992), Kant parece concebir la emoción como algo meramente sensorial y un fenómeno no cognoscitivo, y por eso, de una esfera más baja que lo relacionado con la razón. Por otro lado, el hecho de que la emoción, como motivo, nos lleve a una acción incorrecta no significa que el motivo no sea bueno ni que una acción ejecutada por deber sea siempre correcta.

Aparte de que el deber a veces difícilmente puede ser invocado como motivo para una acción, tampoco se puede decir que él sea más eficaz para producir la acción que la emoción.

Las emociones no tienen sólo un valor instrumental para la acción, pues hay emociones intrínsecamente buenas o malas.

Otro argumento de Kant para sostener la superioridad del deber es la conexión entre deber y libertad; actuamos por deber, bajo nuestro control, mientras que las emociones escapan de ese control. Sin embargo, Oakley considera que podemos tener control sobre las emociones y responsabilidad sobre ellas.

En lo que tienen que ver con la falta de responsabilidad frente a las emociones, hay argumentos de diverso estilo. Así, se argumenta que no podemos provocar las emociones a voluntad o evitarlas, ante lo cual el autor mencionado señala que podemos evitar muchas de las condiciones que generan las emociones. Por otro lado, aunque el elemento afectivo de las emociones no es controlable, es mucho lo que se puede hacer para regular y controlar nuestras emociones y sus elementos constitutivos. La falta de control directo no exime de la responsabilidad, como tampoco sucede en otros actos, ya que la responsabilidad se da porque se es responsable de actos previos conectados con la acción presente. La persona debe poder prever las consecuencias de sus actos y asumir su responsabilidad por ellos. Para ser responsable de las emociones basta que uno prevea ciertas emociones como consecuencia de la acción.

Por otra parte, la persona puede hacer esfuerzos para cambiar muchas de sus capacidades emocionales y debe cultivarlas como rasgos de carácter.

Capítulo 4
Causas de la acción moral desde una perspectiva filosófica

Qué mueve a la acción moral es uno de los puntos más debatidos en la filosofía angloamericana, en una discusión que se ha extendido por décadas, pero cuyos orígenes se remontan a las grandes corrientes filosóficas ya mencionadas. De acuerdo con el análisis de Brink (1997), las posiciones se podrían sintetizar en tres: 1) la de los internalistas, quienes consideran que los juicios morales son los que motivan la acción, en una posición directamente derivada de Kant. 2) La de los externalistas, quienes concuerdan con Hume en que hay un deseo o una pasión que mueve a la acción moral, mientras que los juicios son incapaces de hacerlo. 3) Una mezcla de las dos anteriores.

El problema, según Brink, se presenta por la existencia de presunciones diferentes, algunas de las cuales son incompatibles entre sí. Éstas se resumen en:

1. Una presunción acerca de que los juicios morales expresan creencias.
2. La consideración de los juicios morales como motivantes.
3. La presunción de que la motivación envuelve un deseo o actitud favorable.
4. La de que no hay una conexión necesaria entre creencia y deseo o actitud.

La presunción 1 expresa una visión cognoscitiva de lo moral, según la cual, los juicios morales representan las creencias acerca de las propiedades morales de las personas, acciones e instituciones. La presunción 2 corresponde a la tesis de los internalistas acerca de la motivación como una parte esencial del juicio moral. La 3 expresa la tesis de los externalistas, mientras que la 4 separa creencia y deseo como estados mentales independientes, por lo cual puede existir una creencia sin deseo. Según Brink, para no ser inconsistente hay que rechazar al menos un elemento del rompecabezas. De esta manera, los externalistas, no cognoscitivistas, aceptan 3 y 4 y rechazan las demás. Los internalistas, también llamados racionalistas o cognoscitivistas, aceptan la 1 y la 2 pero rechazan las otras, pues consideran que el reconocimiento de los deberes morales es intrínsecamente motivante. Finalmente,

otros autores sostienen una mezcla, como el mismo Brink, quien acepta todas, excepto la 2, o Smith (cit. en Brink, 1997; Copp, 1997), quien cree haber resuelto la disputa entre internalistas y externalistas al aceptar que la motivación moral requiere una actitud en pro de la acción, pero que ésta se encuentra implícita en los juicios normativos. De esta manera, Smith rechazaría la presunción 4. Korsgaard (2000), por su parte, también busca resolver el problema asumiendo una posición internalista, pero en la que los juicios morales son motivantes, por el deseo de mantener una cierta identidad como agente moral. Ella, a diferencia de Smith, parecería aceptar la 4.

Podría decirse, en términos más psicológicos que filosóficos, que en la visión internalista lo moral es *intrínsecamente* motivante, mientras que en la externalista no hay algo intrínseco sino *extrínsecamente* motivante, bien sea un deseo o un sentimiento. En la base de esta diferenciación está la aceptación de que todo lo que no sea actuar por deber es extrínseco a lo moral. Sin embargo, cabe preguntarse si las nociones de agente moral, la identidad moral o los sentimientos morales, que en opinión de muchos autores son los principales factores motivantes, son algo extrínseco a lo moral.

A continuación se expondrán con algún detalle los tres grupos de posiciones anteriores, para lo cual sigo en parte la exposición que hace Brink (1997).

Las creencias normativas motivan la acción moral. Posición internalista

Esta posición se deriva de Kant (1961), quien consideraba que lo único intrínsecamente bueno es la buena voluntad. De acuerdo con esto, todo lo demás que pueda contribuir a la acción moral, incluidos los sentimientos, es algo externo a la moralidad. Por otro lado, está el supuesto de que ser racional es actuar de acuerdo con la ley moral. La unión de estos dos presupuestos da lugar a que lo único bueno es querer actuar moralmente, es decir, actuar conforme a la ley universal (al imperativo categórico), y que esto motiva a la acción. Otros autores dentro de la tradición kantiana piensan que si los juicios morales no son en sí mismos suficientes para motivar la acción, y se requiere un deseo o actitud, la moralidad es de poco valor práctico.

Según la mayor parte de los internalistas, estados puramente cognoscitivos, tales como las creencias, pueden motivar, y aunque en algunos casos pueda haber una actitud, ella no es universalmente necesaria. Así, uno puede creer que una acción promueve su bienestar, y esto es suficiente para ejecutar la acción, sin ningún tipo de sentimiento. En el caso moral sucede algo similar con la motivación

moral, cuando un agente ve que la moralidad requiere un curso determinado de acción. En este caso, la acción es producida por sus creencias morales y no depende de un estado motivacional previo. Si a estas personas se les atribuye una actitud favorable, ésta es algo subsecuente a su creencia. Tal es el caso de las personas virtuosas, las cuales sólo requieren ver lo que es moralmente necesario para sentirse motivadas a actuar.

La crítica principal a Kant y a sus seguidores radica en su racionalismo, es decir, en pensar que los juicios morales llevan a la acción correcta. En su crítica, los filósofos recurren a los comportamientos morales inconsistentes con las creencias, tal como es el caso de la encuesta que se presentó en la introducción de este libro. Para ellos, los ejemplos que mejor contradicen la visión internalista son el del psicópata y el del amoral; en el caso del psicópata, sabe que algo está mal, y lo hace de manera repetida; en el caso del amoral, él sabe que algo es moralmente requerido o necesario, pero no se siente motivado a hacerlo. Como la crítica al internalismo se basa en una consideración de hechos psicológicos, y hay abundante investigación al respecto, ésta se abordará de manera amplia posteriormente.

Por otra parte, Dewey (1965) critica el que se piense que aparte de la buena voluntad todo lo demás es externo a la moralidad, pues, según él, se trata de un agente o yo que actúa como una unidad y, por tanto, los deseos y sentimientos pertenecen a esa unidad.

En cuanto a la postura de algunos contemporáneos acerca de que el motivo es algo secundario, Brink, en una opinión que coincide con la de Smith, ve esta posición como poco convincente. Según él, aun si se admite el motivo como algo subsecuente a la creencia, se puede argüir que toda acción intencional, incluida la motivación moral, requiere la existencia de estados conativos independientes o proactitudes. Interpretando lo que dice Brink, en cualquier acción intencional hay un deseo de alcanzar ciertos fines. En el ejemplo que él pone, si está lloviendo y quiero salir, tomo la sombrilla. Esta acción está motivada, de una manera más próxima o más lejana, por mi deseo de salir, pero de permanecer seca. Si esta acción la explicamos por la creencia de que está lloviendo, ello se debe a que damos por garantizado que el deseo de salir y de permanecer seca pertenece al trasfondo psicológico. Algo similar sucede con la motivación moral. Si yo creo que la justicia me exige mantener una promesa, a pesar del costo personal, yo quiero ser justa y mantengo la promesa. Por tanto, la motivación para la acción envuelve un deseo último de ser justo.

Smith (cit. en Brink, 1997) considera improbable que una creencia pueda motivar sin el deseo apropiado, teniendo en cuenta el carácter de la acción intencional; en ésta hay una representación de los fines, de la acción o de ambos

(creencia), pero también un deseo de alcanzar el fin, lo cual representa el aspecto práctico. Es improbable que la sola representación o creencia pueda motivar, si no va acompañada del deseo de alcanzar el fin, por lo cual Smith supone que todo juicio moral implica el deseo de actuar de manera racional, tal como se verá más adelante.

Con respecto a la persona virtuosa, Brink señala que puede suceder que sus creencias morales sean suficientes para motivarla pero ello se debe a que esta persona tiene un cierto perfil psicológico, estructurado por varios estados cognoscitivos y afectivos.

Deseos reflejan creencias normativas y creencias normativas reflejan deseos

En esta forma de racionalismo se niega la motivación sin la existencia de una actitud (proactitud), pero se insiste en que ciertas creencias, en particular, las creencias normativas, conllevan proactitudes. Dentro de esta visión, la creencia de que yo tengo una razón para actuar engendra un deseo de ejecutar la acción en cuestión. Mientras que la creencia de que el mundo debe ser de tal manera es para los cognoscitivistas una representación, es para estos otros una creencia que impulsa hacia un estado práctico que haga coincidir el mundo con esa creencia.

De acuerdo con lo que Brink (1997) señala, en el campo moral esta versión parece requerir dos condiciones recíprocas: que lo que es obligatorio (lo moral) es racional, es decir que hay una razón para hacerlo, y que lo racional es obligatorio. Ésta es la posición de Smith, la cual Copp (1997) sintetiza en que "aquello que tenemos razón para hacer es lo que desearíamos hacer si fuéramos completamente racionales" (p. 34). Este autor critica diversos aspectos de la posición de Smith. Por un lado, señala que si ser racional es tener razones para actuar, uno puede tener razones de diverso tipo, no necesariamente morales. Si uno atiende a esas razones, estaría siendo racional, aunque no actuara moralmente. Por otro lado, critica la noción de un agente completamente racional como lo entiende Smith, es decir, un agente que no comete errores de juicio y que está interesado en tener las mejores razones. De acuerdo con Copp (1997), un agente puede cometer errores de juicio o, por ciertas limitaciones, no estar interesado en tener demasiadas razones, sin que por ello sea irracional. Finalmente, critica el punto de que el deseo de hacer lo correcto surge como un requerimiento de la racionalidad. Según él, esto es falso, pues se pueden tener razones para hacer algo y no tener deseos de hacerlo, pero no se puede decir que haya irracionalidad. Éste es el caso de la persona amoral, que reconoce los requerimientos morales pero permanece indiferente, o del deprimido, que no se siente motivado a actuar. Smith, por su

parte, rechaza el que uno pueda tener juicios morales y permanecer indiferente, de manera que ellos no pueden ser juicios morales. Así, estar motivado por lo que uno juzga moral es una parte constitutiva de poseer conceptos morales y de expresar juicios morales. Por lo tanto, la supuesta persona amoral debe carecer de conceptos morales y es incapaz de expresar juicios morales ante los cuales podría permanecer indiferente.

Sin embargo, la posibilidad del amoral es suficiente, en opinión tanto de Brink como de Copp, para aceptar la tesis del externalismo. En mi opinión, la posición de Smith entraña una tautología insostenible, en el sentido de que para él sólo hay juicio si hay motivación y, a su vez, la motivación implica juicio.

La posición de Korsgaard (2000), como ya se dijo, es internalista, pero incluye un elemento de necesidad de mantener la propia identidad. Esta autora se pregunta, tal como lo plantea el título de su libro, por las fuentes de la normatividad. Esta pregunta envuelve, a mi modo de ver, dos aspectos; por un lado, está la pregunta acerca de por qué llegamos a sentirnos ligados a los preceptos morales. Por otro lado, está la pregunta acerca de por qué en las situaciones concretas nos sentimos obligados por esos preceptos y si ellos bastan para motivar la acción. Aunque puedan parecer la misma pregunta, para responder a la primera es necesario analizar cómo se da el desarrollo moral, de tal manera que estos principios lleguen a ser obligatorios, algo que hizo ante todo Piaget (1932/1977). Contestar a la segunda es responder por los aspectos motivacionales de la norma. El análisis de Korsgaard, como el de los internalistas, se dirige a la segunda pregunta, aunque a veces da la impresión de que se mezclan las dos perspectivas.

Mientras que los autores que representan las variantes del internalismo previamente discutidas suponen que el agente acepta la autoridad de las normas morales y se siente motivado a cumplirlas por las razones ya expuestas, Korsgaard supone que uno se pregunta acerca de por qué debe aceptar la norma en cuestión. Esta pregunta da lugar a un acto de "asentimiento reflexivo", es decir, a una aceptación voluntaria de la norma como una ley que debe regir la conducta. Esta norma se acepta como ley porque uno está dispuesto a aceptarla para uno y para otros, es decir, es el producto de la autonomía. Esta perspectiva de la autonomía es la de Kant y los constructivistas kantianos contemporáneos, especialmente Rawls. Según Korsgaard, ellos piensan que la fuente de la normatividad de las exigencias morales se encuentra en la voluntad del agente, concretamente, en el hecho de que las leyes de la moralidad son las leyes de la voluntad del agente, y de que sus requerimientos son exigencias que el agente está dispuesto a hacerse. La capacidad de autorreflexión acerca de nuestras acciones nos da autoridad sobre nosotros mismos, y es esa autoridad la que otorga normatividad a las exigencias morales.

Según la autora mencionada, Kant considera que debemos mostrar que ciertas acciones son correctas o que ciertos fines son buenos. A medida que ellos van apareciendo, deben pasar una prueba de normatividad antes de que podamos aceptarlos como razones para la acción. Sin embargo, la prueba no es de conocimiento o verdad, porque la moralidad se basa en la naturaleza humana, y las propiedades morales son proyecciones de las disposiciones humanas. La prueba es, entonces, de asentimiento reflexivo.

Korsgaard, aunque se inspira en Kant, establece algunas modificaciones al internalismo de éste. De acuerdo con ella, la autonomía es la fuente de la obligación, en especial, de la capacidad de obligarnos a nosotros mismos, y eso es lo que trata de defender en su escrito, pero al mismo tiempo acepta la existencia de los deseos, sólo que éstos deben pasar la prueba del asentimiento reflexivo para convertirse en razones. Así, el hecho de que seamos autoconscientes implica que podemos dirigir nuestra atención hacia nuestras percepciones y deseos, pero la mente reflexiva no puede contentarse con la percepción de un deseo sino que necesita una razón para éste. Se necesitan razones porque nuestros deseos tienen que poder resistir el escrutinio reflexivo, y si lo resisten, tenemos razones. La palabra normativa "razón" se refiere a un éxito reflexivo. Si la exigencia desde el exterior es la del deseo, antes de poder plegarse a él la mente reflexiva necesita decirse a sí misma que el deseo es una razón. Debemos hacer nuestra máxima la de actuar conforme al deseo, con lo cual habremos actuado libremente.

En tanto que para Smith la razón se convierte en deseo, para Korsgaard el deseo se convierte en razón.

De acuerdo con lo anterior, parecen existir dos tipos de razones: las ligadas con las normas autoimpuestas y las razones derivadas de los deseos. ¿Son ellas del mismo valor? ¿Cuál tiene precedencia en caso de conflicto? La autora no resuelve estas ambigüedades.

Por otro lado, es improbable que el deseo pueda pasar la prueba de universalidad, como se exige para las razones morales, y que pueda entonces tener el mismo valor que éstas, con lo cual se tendría que las razones morales, por ser más fuertes en términos del asentimiento reflexivo que las del deseo, son las que mueven a la acción. Se vuelve entonces a la pregunta inicial de por qué las razones mueven a la acción, y se volvería a dar la explicación de la autonomía: porque estas razones corresponden a leyes autoimpuestas. Pero habría un argumento más, expuesto por Korsgaard, que tiene que ver con la identidad y con la integridad. En relación con la identidad, Korsgaard señala que el seguimiento de una ley moral pasa por la identidad moral o identidad práctica, de manera que no seguirla es perder la identidad: "Nuestras razones expresan nuestra identidad, nuestra naturaleza; nuestras obligaciones emanan de lo que esa identidad prohíbe" (p. 130).

En relación con la integridad, señala que las concepciones de nosotros mismos a las que damos más importancia son las que dan lugar a obligaciones incondicionales, pues violarlas es perder integridad y, por tanto, identidad.

Resumiendo la posición de Korsgaard, podría decirse que a partir de lo que somos, de lo que deseamos, de nuestra identidad, se establecen normas que han pasado por un proceso reflexivo y se convierten en razones para actuar. No actuar de acuerdo con ellas es contrariar la identidad y perder integridad. Si mi resumen es agudo, Korsgaard se acerca mucho con sus planteamientos a la psicología. Como se podrá ver más adelante, Blasi (1993) considera la autoconsistencia en relación con la autoidentidad como el factor motivacional más importante, y en mi explicación de la acción moral estos elementos están relacionados con la autoevaluación y con los sentimientos autoevaluativos. Korsgaard, sin embargo, va más allá en sus consideraciones psicológicas, cuando señala que una obligación es una reacción a la amenaza de pérdida de identidad. Este último punto, bastante discutible, produce la impresión de que la obligación moral es el resultado de una amenaza psicológica; en concordancia con lo anterior, podría uno suponer que si alguien no vive esta amenaza no tendría obligaciones, es decir, si alguien es lo bastante sano como para no temer esa pérdida o para no sentir la identidad amenazada, entonces no desarrollará obligaciones.

A pesar de lo atractiva que suena su explicación del respeto a la norma para ser congruente con la identidad, Korsgaard no elabora suficientemente este vínculo. Por otro lado, en relación con la identidad, lo que motiva sería el deseo de mantenerla, con lo cual Korsgaard se apartaría de la explicación kantiana y podría ubicarse mejor en la perspectiva externa. Una crítica adicional, válida también para Kant, es suponer que la norma tiene su fuerza en el hecho de que ha pasado por la prueba de universalidad. Este presupuesto no se cumple sino para unos pocos, pues lo que muestran los estudios sobre el desarrollo moral es que en las primeras etapas la perspectiva es muy limitada y las personas no son capaces de universalización, la cual es propia de las dos últimas etapas. Este punto lo señala Deigh (1995) en relación con Kant.

Otro aspecto que no es claro en Korsgaard es si la prueba del asentimiento reflexivo para aceptar una norma se realiza de una vez por todas, y en las ocasiones siguientes esa norma opera sin mayor problema, o si para cada ocasión y decisión se realiza ese proceso. En mi opinión, Korsgaard explica por qué llegamos a aceptar normas, pero no por qué estas normas son operativas o tienen prioridad cuando hay otras normas o razones en competencia. En otras palabras, Korsgaard explica cómo se adquieren las normas morales, pero su explicación de cómo operan para motivar la conducta y su relación con la identidad es débil.

El deseo o los sentimientos motivan la acción moral. Posición externalista

Los más radicales dentro de esta perspectiva son Hume y los no cognoscitivistas, quienes niegan que las razones cumplan algún papel motivante en la acción moral. Ésta se da por la participación de los deseos o sentimientos que son extrínsecos a las normas morales, por lo cual se los ha denominado externalistas.

La posición de Hume en relación con la acción en general se discutió anteriormente, así como su afirmación de que la razón debe ser la esclava de las pasiones. Esta subordinación de la razón a las pasiones la retoma Hume (1739/1981) en relación con la moralidad, para señalar que ella no puede derivarse de la razón:

> Toda moralidad está basada en el placer o en el dolor surgido de la consideración de una ventaja o desventaja que pueda deberse a nuestro propio carácter o al de los demás. Aprobamos lo que produce placer (virtud) y desaprobamos lo que produce dolor (vicio). (p. 470)

Más adelante señala:

> La filosofía se divide comúnmente en especulativa y práctica. Y como la moralidad se incluye siempre en el segundo apartado, se supone que influye sobre nuestras pasiones y acciones y que va más allá de los serenos y desapasionados juicios del entendimiento... Por tanto, dado que la moral influye en las acciones y afecciones, se sigue que no podrá derivarse de la razón porque la sola razón no puede tener nunca una tal influencia… (p. 674)

Posteriormente anota Hume que la moral suscita las pasiones y produce o impide las acciones, mientras que la razón es impotente para hacer esto, de lo cual se deduce que las reglas de la moralidad no son conclusiones de la razón. Pero así como la moralidad no se deriva de la razón, tampoco puede ser objeto de ésta, ya que “La moralidad no consiste en ninguna cuestión de hecho que pueda ser descubierta por el entendimiento” (p. 688). De acuerdo con este autor, y tal como se había anotado antes, la razón consiste en el descubrimiento de la verdad o falsedad de hechos reales, pero las pasiones y voliciones no pueden ser objeto de estos juicios; por tanto, ellas no se pueden denominar verdaderas o falsas o contrarias a la razón. Lo que no pueda ser verdadero o falso no puede ser objeto de la razón. Estas apreciaciones de Hume sobre la razón han sido asumidas por los no cognoscitivistas, de los cuales ya se habló, a propósito del juicio moral.

Tampoco las distinciones entre lo bueno y lo malo tienen origen en la razón, ya que si la razón no puede impedir o producir una acción al condenarla o

aprobarla, no podrá ser el origen del bien y del mal morales. Las acciones pueden ser censurables o laudables, pero no racionales o irracionales. La razón, como es inactiva, no puede ser el origen de algo tan activo como es la conciencia o sentimiento de lo moral.

Las pasiones o sentimientos que surgen al considerar ciertas cualidades o rasgos de carácter, en nosotros mismos o en otros, son los que dan origen a la acción. Estas pasiones son el amor-odio, orgullo-humildad, compasión, simpatía, las cuales operan como *motivos* de la acción. Hay algunas pasiones suaves, que producen poca emoción, y por tanto, se cree de manera equivocada que en estos casos las acciones son producto de la razón y no de la pasión. Una de estas pasiones suaves puede ser la benevolencia.

Por otra parte, tanto las acciones propias como las ajenas tienen efecto sobre las pasiones, porque se derivan de un carácter o disposición estable (explicación sobre la base de la primera perspectiva discutida al comienzo). Las acciones que no proceden de un principio constante no tienen influencia sobre el amor, el odio, el orgullo, la humildad, y por tanto, no tienen que ver con lo moral.

De acuerdo con lo anterior, parecería que los efectos que producen las acciones sobre las pasiones dependen de las atribuciones que hagamos. Si una acción negativa se atribuye a un carácter vicioso, probablemente producirá emociones negativas (odio o humildad), mientras que si se atribuye a las circunstancias, será más fácil excusarla y no producirá estas emociones negativas. El tipo de atribución que se haga parece entonces de gran valor explicativo para entender la falta de emoción moral del psicópata o amoral. Éste entiende lo incorrecto de sus acciones, pero no las atribuye a su propio carácter o disposición viciosa, en términos de Hume, sino a hechos circunstanciales aislados, por lo cual no experimentará las emociones morales de pena o culpa que debería sentir.

Por otra parte, la conclusión de Hume de que si las acciones no se atribuyen a una causa estable no suscitan las emociones correspondientes y no tienen nada que ver con moral, es congruente con su rechazo a lo racional, pero parece difícil de sostener. En efecto, las acciones de otros las juzgamos buenas o malas aunque las consideremos excusables y no atribuibles a una disposición estable. En este caso, no darán lugar a sentimientos de odio, pero sí a alguna rabia o resentimiento. Pero aun en ausencia de un carácter estable al cual se le atribuyan las acciones, juzgamos éstas como correctas o incorrectas, ya que, según el mismo Hume, reputar algo de malo o nocivo no es más que decir que se experimenta una sensación de censura ante el hecho.

Por otro lado, puede establecerse como máxima “que ninguna acción puede ser virtuosa o moralmente buena, a menos que exista en la naturaleza humana

algún motivo que la produzca que sea distinto al sentimiento de la moralidad de la acción" (p. 701). Si se compara esta última afirmación con la anterior acerca de en qué consiste considerar algo como malo o nocivo, parece que falta consistencia en Hume. En el primer caso, algo es malo porque produce dolor, tal como se señaló anteriormente a propósito del vicio y la virtud. En el segundo caso algo es bueno, dependiendo del motivo que lo originó. Hay, pues, dos tipos de explicaciones: la de los efectos y la de los motivos.

En cuanto a la posibilidad de una acción por el solo deber moral, dicho autor señala que aunque el sentimiento de moralidad o deber produzca una acción sin la existencia de otro motivo, a la persona a la que le falta el motivo puede odiarse a sí misma y realizar la acción sólo con el sentido del deber y con la esperanza de que con la práctica adquirirá ese principio virtuoso. Son esos principios distintos, si son bellos, los que hacen la acción bella o meritoria. Es, pues, posible la acción sin sentimiento pero no tendrá el carácter moral de bella o virtuosa. De esta manera, Hume se opone radicalmente a Kant acerca de qué le da el carácter moral a una acción. En lo referente al motivo, debe señalarse que éste se entiende más en el sentido de causa, que como ha sido planteado en las teorías psicológicas de la expectativa por el valor.

En cuanto a las acciones en pro de los demás, las realizamos porque experimentamos sentimientos tales como simpatía, compasión o benevolencia. Éstos, junto con los otros mencionados, llamados emociones o pasiones, son la causa de la acción. El análisis de Hume de cada uno de ellos, de gran riqueza psicológica, se presentará posteriormente en el apartado referente a las emociones.

En Mill (1962), por su parte, parecen existir dos principios motivacionales. Por un lado, está el fin, el cual es la felicidad entendida como placer y ausencia de dolor, pero por otro lado, también existe un sentimiento de deber, ligado con una sanción interna. Así, Mill anota que: "… la influencia de las acciones sobre la felicidad es la más voluminosa e incluso la predominante aunque muchos estén reacios a reconocerla como principio fundamental de la moral y fuente de obligación moral" (p. 23).

En cuanto al fin de la acción, Mill señala que no es posible demostrar que es bueno sino que simplemente se da por admitido.

Mill acepta que aunque pueda haber un sentimiento del deber, el noventa por ciento de los actos es realizado por motivos distintos, y estos motivos, a diferencia de lo señalado por Hume, nada tienen que ver con la moralidad de la acción sino con el agente. En el ejemplo de Mill, el que salva a alguien que se ahoga hace lo que es moralmente justo, sin importar si lo hace por deber o porque espera otra cosa. Reinterpretando lo dicho por Mill, la moralidad de una acción depende

de las consecuencias, mientras que la de un agente depende de los motivos. Sin embargo, ¿cuál es la relación entre ese agente y sus acciones?

En cuanto a lo que parece ser un segundo principio motivacional, el sentido de obligación moral, éste se presenta en relación con la felicidad, si nos atenemos a la cita anterior. Sin embargo, cabe la pregunta de cuál es la fuente de esa obligación moral, de dónde proviene su obligatoriedad, a lo cual Mill responde:

> La sanción interna del deber, cualquiera que sea el criterio del deber, es una y la misma: un sentimiento de nuestra propia conciencia, un dolor más o menos intenso ajeno a la violación del deber, que surge en las naturalezas con educación moral apropiada y, en los casos más serios los hace retroceder como ante una imposibilidad. (p. 64)

Este sentimiento, que en términos actuales se denomina *culpa*, vinculado al puro deber y no a otros sentimientos secundarios, constituye la esencia de la conciencia. Sin embargo, según Mill, la fuerza obligatoria del deber normalmente está vinculada con una masa de sentimientos que después pueden reaparecer como remordimiento.

Según anota el autor mencionado, la sanción última no tiene eficacia para obligar a los que no poseen los sentimientos a que ella apela, pero esas personas tampoco serán más obedientes a otro principio moral diferente del utilitarista. Para ellas, toda clase de moralidad se basa en sanciones externas.

Resumiendo, se podría decir que para Mill la felicidad o mayor utilidad se nos impone como deber, frente al cual algunas personas pueden experimentar una sanción interna, producto de la conciencia; al mismo tiempo, otros sentimientos pueden apoyar ese sentimiento fundamental de sanción. El hecho de que Mill considere que la sanción interna sólo se da en las personas educadas con una cierta sensibilidad moral significaría que tanto el fin como otros sentimientos mueven normalmente a la acción, y en personas moralmente sensibles, también lo hace el deseo de evitar la sanción interna. La pena o culpa parecería ser, pues, una emoción reservada sólo a personas moralmente educadas. Sin embargo, estas emociones que Hume considera fundamentales, se presentan en todos los seres humanos, excepto en los psicópatas, aunque el que se presenten o no puede depender, como ya se señaló al discutir a Hume, del tipo de atribución que se haga sobre las causas de la acción.

En cuanto al hombre en sociedad, Mill señala que la persona no sólo realiza acciones en pro de sus propios fines sino que también realiza acciones en pro de otros, ya que como ser social está familiarizado con el hecho de cooperar con los demás y de proponerse a sí mismo un interés colectivo de sus acciones, no sólo individual. En la medida en que coopera, sus fines se identifican con los de los

demás, dando lugar a un sentimiento, al menos temporal, de que los intereses de los demás son sus propios intereses. De esta manera, el hombre llega a tener conciencia de que concede atención a los otros y de que el bien de los demás es una cosa a la que hay que atender: "… los más pequeños gérmenes del sentimiento echan raíces y se alimentan con el contagio de la simpatía y las influencias de la educación" (p. 71).

La concepción que tiene todo individuo acerca de sí mismo como ser social tiende a hacerle sentir como una de sus necesidades naturales la armonía entre sus sentimientos y objetivos y los de su prójimo. Si sus objetivos no coinciden con los de éste, debe darse cuenta de que ellos no están en conflicto, que él no se opone realmente a lo que el otro desea, a saber, su propio bien, sino que, por el contrario, lo favorece. Para muchos, este sentimiento es menos poderoso que el sentimiento egoísta, pero para los que lo tienen, es un sentimiento poderoso y constituye una fuerza obligatoria interna. Por tanto, pocos con moral se pueden pasar la vida sin conceder atención a los demás.

En relación con la justicia, a la cual Mill le dedica un capítulo especial, señala que hay un sentimiento muy poderoso de querer castigar a la persona que ha causado un mal. Los sentimientos de lo justo y lo injusto, de lo conveniente y lo perjudicial, son muy poderosos y esperamos contar con sentimientos iguales en los demás, de manera tal que lo que *deberían y podrían* se convierte en *deben.* Este reconocimiento de lo que es indispensable llega a ser una necesidad moral no inferior a la física, en cuanto a fuerza obligatoria.

En conclusión, Mill abre el espectro de los factores motivacionales, en el marco de una perspectiva externa, por cuanto no le otorga la función motivante al sentido de deber.

La perspectiva externa parece más adecuada para explicar la acción moral, en opinión tanto de Brink (1997) como de Copp (1997). El primero señala que, cuando se asume la perspectiva externa, se considera una separación entre creencias y motivación, de tal manera que uno puede considerar que algo es moralmente requerido, sin la creencia de que ese algo es moralmente exigido. Tal es el caso del psicópata, el cual, por algún tipo de interferencia psicológica, se ve afectado no en sus principios sino en su motivación, o el del amoral, que permanece indiferente frente a lo que juzga moralmente requerido. Si se consideran las creencias, es posible que el agente razone con concepciones instrumentales o prudenciales, en lugar de razonar con un punto de vista moral imparcial, de manera tal que, si se desobedecen los mandatos morales, no se puede decir que se es irracional, ya que el sujeto se guía por otras formas de racionalidad. Este punto se verá más adelante, cuando se considere la crítica a la racionalidad desde el punto de vista psicológico. Sin embargo, para los internalistas esta conclusión pone en duda la

autoridad de la ética, ya que ella debe ser la perspectiva fundamental. Para el internalista no puede existir esta discrepancia entre los requerimientos morales y las razones prácticas. Sin embargo, tal como anota Brink, decir que se tiene una razón para hacer algo es reconocer que hay alguna norma conductual que se aplica a uno y que, por tanto, sería irracional no hacerlo. Pero hay tantas razones como normas, incluidas normas legales, morales, de etiqueta, etc., y no ajustarse, por ejemplo, a las segundas no es irracional.

Copp hace una crítica parecida a la noción de racionalidad de los internalistas. Adicionalmente, considera que el externalismo puede dar una buena explicación de la acción, sin que sea "fetichista" suponer un deseo o una disposición a hacer lo que se juzga valioso. Es posible que la persona que juzga que debe hacer *x* lo crea también valioso y, por tanto, se sienta inclinada a hacerlo. De esta manera, una persona buena y de buena voluntad llegará a desear lo que juzga moralmente requerido. En consecuencia, ella estará dispuesta a desear lo que juzga valioso y a desvalorizar lo que juzga erróneo. En otras palabras, Copp plantea la posibilidad de que en muchas personas las nociones morales vayan acompañadas de una valoración positiva que actuará como incentivo para la acción. Este autor, a diferencia de Smith, no plantea que lo racional es desear lo moral, sino que se puede llegar a desear, gracias a la valoración que se hace de lo moral.

En cuanto al papel de lo racional, Copp plantea que un agente completamente racional puede creer que se requiere moralmente hacer *x* en determinada circunstancia, pero al mismo tiempo piensa que eso no es razón para hacerlo. O puede creer que tiene una razón moral para hacerlo, pero no dar importancia a las razones morales. En cualquier caso, el agente no estará motivado para hacer *x*. Esta persona puede ser completamente racional en el sentido ordinario, pero puede no estar motivada para hacer cosas para las cuales no tiene una buena razón. Así, el agente puede pensar que no tiene razón para hacer *x* o que las razones morales no son importantes. Por ejemplo, en la depresión, las personas no se sienten motivadas para hacer lo que creen que es moralmente correcto.

Brink, por su parte, no ve incompatibilidad entre actuar por deber y tener sentimientos de benevolencia y preocupación por otros. Según éste, asumir la perspectiva externa no implica abandonar la dimensión práctica de la ética, ya que ésta es práctica, en la medida en que sus requerimientos tienen autoridad racional, y afectan la acción.

Por otra parte, siguiendo la sugerencia de Wilson (2002), si se considera que las razones motivantes son diferentes de las razones justificatorias, se tiene que la moral proporciona las justificaciones, aunque las razones motivantes sean otras.

El querer y no el deber

El querer basado en el amor propio

Aunque Kant discute el valor moral de acciones realizadas por inclinación o amor a otros, éste ha sido más apreciado que el amor propio, el cual ha sido visto como un defecto. Aparte de Hume, el cual le dio gran importancia a las emociones orientadas hacia el yo, como el orgullo y humildad, sólo en épocas recientes estos sentimientos cobran de nuevo importancia. Savater (1988) considera al amor propio como el fundamento de la acción moral, ya que para actuar moralmente se requiere querer hacerlo, y queremos lo que es mejor para nosotros mismos.

Fromm (1947), de quien Savater toma muchos elementos, señala que la concepción negativa del amor propio proviene de la doctrina calvinista, la cual enfatiza la insignificancia del hombre en sí mismo; debido a esta insignificancia, no hay nada que el hombre deba querer o respetar de sí mismo. Se sugiere además que el amor propio es idéntico al egoísmo o egocentrismo y excluye, por tanto, el amor a otros. Aun Kant, el cual enfatiza el valor del hombre como fin y no como medio, considera, según Fromm, que el amor propio y la aspiración a la felicidad no pueden ser nunca una virtud, ya que aquello a lo que el hombre aspira naturalmente no puede tener un valor moral positivo. El individuo debe encontrar su felicidad en el cumplimiento del deber.

Al mismo tiempo que se devalúa el amor propio, se supone que éste se opone al amor de otros, como cosas mutuamente excluyentes. A este respecto, Fromm señala la existencia de una falacia lógica, pues si es una virtud amar al prójimo como ser humano, debe ser una virtud y no un defecto el amor a uno mismo, pues uno también es un ser humano. Desde el punto de vista psicológico, también hay falsedad en el planteamiento de la exclusión, pues tanto los otros como nosotros mismos somos "objeto" de sentimientos y actitudes y, por lo tanto, esas actitudes son complementarias. Adicionalmente, el amor hacia sí mismo se encuentra en aquellos capaces de amar a otros. Uno mismo, por tanto, debe ser objeto de amor como los son los otros. "La afirmación de la propia vida, la felicidad, el crecimiento, la libertad, tiene sus raíces en la capacidad de uno para amar, es decir, en el cuidado, respeto, responsabilidad y conocimiento" (Fromm, 1947, p. 135).

El amor propio lleva al hombre a buscar el autointerés, el cual no es nada diferente que "preservar su existencia, lo cual es lo mismo que realizar sus potencialidades inherentes" (Fromm, 1947, p. 138). Por otro lado, el egoísmo, o más bien, el egocentrismo, en el cual la persona sólo se interesa en ella misma y

es incapaz de dar, no se debe a un excesivo amor propio sino a su ausencia, ya que la persona se odia, según Savater.

Savater (1988) considera que la noción de *deber ser* arranca del *querer,* y éste, del *ser*: "Entre el *ser* y el *deber* (ser) se establece la mediación primordial del *querer* (ser). *Lo que para el hombre vale es lo que el hombre quiere*; pero el hombre no puede querer cualquier cosa, *sino que quiere de acuerdo con lo que es*" (p. 18; itálicas en el original). El querer o voluntad se orienta a lo que a la persona más le interesa, que es ella misma, a su autoafirmación, y ello es lo que Savater denomina amor propio. El deber moral es, pues, el producto o resultado del querer (ser) humano, o en otras palabras, es el resultado del amor propio. En este punto, Savater difiere radicalmente de otras perspectivas, en las cuales el deber ser es ajeno, y muchas veces, opuesto a lo que el hombre quiere, por lo cual hay que buscar explicaciones acerca de cómo o por qué éste llega a aceptar y a comprometerse con ese deber ser. En la perspectiva de Savater, nada habría más lógico que hacer lo que uno quiere, de manera que esto se convierte en el deber ser. Esta propuesta es la opuesta a la de Smith, según la cual el deber ser se convierte en querer si se es racional.

Por la relación con el querer, Savater considera que amor propio es un término más adecuado que el de egoísmo. Siguiendo a Spinoza, Savater señala que: "… el simple conocimiento del bien y del mal no puede mover el alma humana hasta que no se encuentre él mismo convertido en afecto" (p. 30).

El amor propio impulsa a perseverar en el propio ser, a sobrevivir, a buscar la excelencia personal, a buscar los mínimos comunes denominadores de la humanidad. El amor propio así entendido tiene una dimensión individual pero también social, ya que sin la sociedad la existencia humana sería inimaginable.

Savater señala que su propuesta tiene antecedentes en la ética de la Antigüedad, en la cual se consideraba que la moral era la puesta en práctica de lo más conveniente para uno mismo y aconsejaba ejercitarse en lo que fuera beneficioso para uno. Incluso Kant, al que se le atribuye ser el representante de una moral opuesta al amor propio, considera en los deberes para con uno mismo vivir de acuerdo con la naturaleza, lo cual, según Savater, debe interpretarse como "consérvate en la perfección de la naturaleza" (p. 32) y "llega a ser más perfecto de lo que la sola naturaleza te ha creado" (p. 32). El anhelo de excelencia y perfección, que es la culminación del ideal moral, es el resultado más acabado del amor propio. Por otra parte, según una cita de Savater, el mismo Kant no descarta la satisfacción con uno mismo por la práctica de la virtud.

En suma, de acuerdo con la posición de Savater, el amor propio impulsa a buscar lo mejor para uno, pero esta búsqueda no excluye a los demás. Por una

parte, como ya se señaló, sin los otros, la existencia humana no sería concebible. Por otra parte, la forma más fácil de realizar el proyecto de vida es en conjunción con otras personas, con las cuales hay una comunidad de intereses. Finalmente, existe un principio universal que prescribe "favorecer a los otros como uno quisiera ser favorecido; y no dañar a los otros como no quisiera uno ser dañado".

En la perspectiva de Savater, más ligada a la ética de la autorrealización que a la del deber, no hay que explicar por qué la persona hace lo moral, en este caso, lo que quiere, sino por qué escoge lo que escoge, y la explicación está en el amor propio, en querer lo mejor para sí mismo. Esta perspectiva tiene más eco en psicología que en filosofía, como se verá posteriormente, pues en varias explicaciones de la acción moral se señala, no que uno escoge lo que más le conviene, como propone Savater, y actúa en concordancia, sino que uno actúa en concordancia con lo que uno cree, para mantener intacto el amor propio o autoestima. También es casi un axioma que sólo el que se quiere a sí mismo puede querer a los demás y ser generoso. Por esto, Savater señala que no hay una acción altruista desprovista de egoísmo o amor propio.

El querer en relación con los fines

Una visión también fundada en la ética teleológica es la de Krämer (1992), el cual la denomina ética de la aspiración. Éste le critica a Kant su eliminación del querer de las éticas teleológicas anteriores, para reemplazarlo por la noción del deber. Este cambio trajo consigo numerosas consecuencias, entre las cuales está la renuncia propia a favor de los otros. A este respecto, señala Krämer: "… en la ética de la aspiración, lo bueno, como meta de la acción, es bueno para el agente en sí y sinónimo de lo deseado o buscado, mientras que en la ética del deber, por el contrario, lo bueno es primariamente bueno para otros y, por tanto, sinónimo de lo que se debe" (p. 79). En la visión ética de la autorrealización, el ser humano no es visto como un amoral en potencia que debe ser disciplinado, sino como un ser capaz de desarrollarse y dirigir su vida. En la medida en que esta ética de la aspiración prescribe el preocuparse por uno mismo y tomarse en serio, es una ética de primera persona. En este sentido, coinciden Krämer y Savater.

De todo lo anterior, parecería que los que hacen énfasis en el *deber* como lo moral se ven precisados a explicar por qué la persona se comporta de acuerdo con ese deber, por qué lo asume y lo traduce en la acción. Es decir, hay necesidad de explicar la acción moral. Los que asumen la perspectiva de una ética teleológica, por el contrario, tienen que explicar no por qué se da la conducta moral sino la inmoral. El peso de la explicación me parece a mí muy fuerte para los primeros, en

comparación con los segundos. Esto se refleja en el esfuerzo de los internalistas por explicar la conducta moral.

La perspectiva integradora de Dewey

Dewey (1965) presenta una perspectiva que integra tanto los aspectos cognoscitivos como los afectivos como razones para la acción, y critica con argumentos de diverso tipo la polarización entre ambas perspectivas.

En relación con la perspectiva de Kant, dicho autor señala que para éste el hombre que permite que sus deseos dirijan su conducta, incluso los deseos de afecto por los demás, sólo busca su propio bien, es decir, su propio placer. Por otro lado, el principio que rige todos los placeres es el del amor propio. La esencia de la lucha moral es poner el respeto a la ley moral, en vez del deseo de satisfacción, como la máxima dominante de la conducta. Por ello, ni los sentimientos, ni las consecuencias tienen valor moral, sino sólo la buena voluntad, entendida como motivo para la acción. Sin embargo, según Dewey, la consideración de las consecuencias no puede eliminarse en la aplicación del imperativo categórico, ya que éste es sólo un principio formal, y lo que le da contenido son las circunstancias a las que se aplica, en las que las consecuencias tienen un papel fundamental.

Por tanto, la separación entre motivo y consecuencias es arbitraria. Por otra parte, Dewey señala: "Cuando se reconoce que 'motivo' no es sino un nombre abreviado que se da a la actitud y predisposición hacia ciertos fines, la cual se materializa en acción, toda base para hacer una marcada separación entre motivo e intención (previsión de consecuencias) desaparece" (p. 37). Para que las consecuencias previstas impulsen a la acción tienen que ser estimadas y deseadas. Según dicho autor, la distinción entre motivo e intención no se encuentra en los hechos, sino que es el resultado del análisis que le da mayor importancia al aspecto emocional o al intelectual de una acción.

De acuerdo con lo anterior, si no es posible separar de manera nítida motivo e intención, tampoco hay razón para considerar los motivos como algo externo. Los motivos son actitudes o predisposiciones del yo, y nada que pertenezca al yo puede considerarse externo, tal como se vio al precisar el papel del carácter en Dewey. De acuerdo con éste, la consideración de los motivos como algo externo surge por una confusión entre motivo y estímulo: "La teoría de que un motivo es un incentivo que actúa sobre el yo desde el exterior, confunde el motivo con el *estímulo*" (p. 180). Ambos inducen a alterar el sentido de la conducta, pero no son la causa de la acción, aunque a veces se toma el objeto que induce a alterar el curso de la acción como motivo: "Puesto que un interés o motivo es la unión de

una necesidad o deseo del yo, con un objeto escogido, puede decirse en un sentido secundario y derivado, que el objeto mismo es el motivo de la acción" (p. 182). Sin embargo, el predominio de esta visión ha conducido, según el autor mencionado, a que se considere al yo como algo pasivo, que sólo puede ser movido a la acción desde el exterior.

La cita anterior, por otro lado, nos muestra que Dewey se opondría a que se considerara que su visión es externa o extrínseca, ya que simplemente hay una consideración inadecuada de lo interno o intrínseco.

En cuanto a la relación entre juicio y sentimiento, el autor mencionado se pregunta si el primero es sólo sirviente y acompañante de la emoción, como proponía Hume, y si el pensamiento y el juicio que se emplean en las cuestiones morales son los mismos que se utilizan en otras cuestiones de la vida práctica.

En lo referente al primer punto, Dewey cuestiona si la alabanza y el reproche, la estimación y la condenación, son no sólo emociones originales y espontáneas, sino definitivas e incapaces de ser modificadas por el pensamiento. Según él, si la conciencia es una facultad única y separada, es incapaz de educación y modificación, y por tanto, incapaz de modificar las emociones. Sin embargo, de acuerdo con su análisis, la conciencia moral no es algo aparte, ya que no puede trazarse una clara línea divisoria entre lo que es moral y lo que no pertenece a este dominio, pues hay bien y excelencia moral "en objetos y actividades que nacen de los deseos naturales y relaciones sociales normales, en la familia, vecindario y comunidad" (p. 147).

En cuanto al segundo punto, los juicios morales son juicios de valor, y éstos no se limitan al ámbito moral. Más adelante señala: "Nuestros juicios morales son intuitivos en su mayor parte, pero este hecho no es prueba de la existencia de una facultad separada de visión moral, sino el resultado de que la experiencia anterior se ha convertido en una perspectiva directa del escenario de la vida" (p. 150). Sin embargo, el hecho de que estos juicios sean intuitivos constituye una de sus limitaciones, ya que sólo le sirven al sujeto en las situaciones más simples, con las que está familiarizado, por lo cual deben constantemente someterse a revisión y corrección mediante un proceso deliberativo o de razonamiento, según otros autores. La deliberación moral "no difiere de las de otra índole como proceso de formar un juicio y llegar al conocimiento, sino en la clase de valor en que se piensa […] Precisamente el mismo objeto tendrá valor moral cuando se conciba estableciendo una diferencia en el *ser* [énfasis en el original] determinando lo que uno *será* en vez de meramente lo que uno *tendrá*" (p. 160). En la deliberación moral se estima la importancia o significación de cualquier deseo o impulso, previendo lo que pueda ocurrir si se lleva a cabo.

De acuerdo con lo anterior, el juicio moral tiene un papel activo en la acción moral, a diferencia de lo planteado por Hume, ya que corrige los errores que puedan presentar las disposiciones, sopesa el significado de los deseos e impulsos a la luz de las consecuencias previstas y toma una decisión. La deliberación es un ensayo imaginario de varios tipos de conducta.

En cuanto al papel del sentimiento, Dewey señala que una persona debe "sentir" las cualidades de los actos y que "El pensamiento 'a sangre fría' puede llegar a una conclusión correcta, pero si la persona permanece apática o indiferente a las consideraciones que le son presentadas de una manera racional no será impulsada a actuar de acuerdo con ellas" (p. 153). Este punto ya se había señalado antes como uno de los críticos del racionalismo: el del amoral que permanece indiferente ante las conclusiones de sus juicios morales. Más adelante anota: "Un juicio moral, por intelectual que pueda ser, debe tener al menos un tinte de sentimiento para que influya sobre la conducta" (p. 153). Sin embargo, el sentimiento no está desprovisto de conocimiento, porque tiene que haber alguna idea del objeto que se admira o desprecia o alguna percepción de la persona u objeto causante de la estimación o desprecio.

De lo anterior puede verse que la perspectiva de Dewey es integradora y contiene muchos elementos importantes para la explicación psicológica, mientras que las perspectivas interna y externa corresponden a la primera perspectiva psicológica, en la cual las explicaciones se basan en aspectos constantes de la persona, con las limitaciones que ya se señalaron para la primera perspectiva. Esta perspectiva limitada, presente también en buena parte de las explicaciones dadas por los teóricos del desarrollo moral, contrasta con la riqueza de las explicaciones motivacionales ofrecidas en otros campos, especialmente en los modelos de la expectativa por el valor. Resta discutir en detalle la insuficiencia de las diferentes explicaciones dadas para la acción moral: la racionalidad, la utilidad y el sentimiento-deseo, como factores aislados.

Problemas en las explicaciones filosóficas de la acción moral

Las distintas explicaciones filosóficas discutidas antes pueden ser analizadas desde el punto de vista psicológico, para determinar en qué medida corresponden a la realidad de un agente moral. En la discusión previa se pudo ver que muchas de las críticas de los mismos filósofos se fundamentan en lo que un agente hace o deja de hacer, en su estado psicológico de psicopatía o depresión, o en la forma de entender la racionalidad. Las críticas no proceden de contradicciones internas en la forma de explicación sino de que muchas de las explicaciones no tienen realidad psicológica. Por ello, en lo que sigue se hará un análisis detallado de los proble-

mas que ofrecen desde el punto de vista psicológico las explicaciones filosóficas dadas. Estas críticas serán también válidas para las explicaciones ofrecidas por muchos de los psicólogos que se ocupan del desarrollo moral.

El problema de lo racional

En la perspectiva racionalista hay varios problemas: suponer que somos perfectamente racionales, que la razón y sus productos (las creencias) son motivantes, que sólo hay un tipo de racionalidad y, finalmente, que la razón actúa sin componentes afectivos.

Aunque la racionalidad ha sido duramente atacada por los posmodernos, muchos de los cuales asumen la posición no cognoscitivista tanto frente a lo moral como frente a otros aspectos, vale la pena señalar algunos de los problemas antes mencionados, sin que ello suponga un rechazo a la racionalidad o una aceptación del no cognoscitivismo.

El primer problema que surge al apelar a lo racional para explicar lo moral es: ¿cuál es el criterio de lo racional? En la tradición de Kant, lo racional es actuar de acuerdo con una ley universal, es decir, de acuerdo con el imperativo categórico. Para los utilitaristas, lo racional es actuar de acuerdo con el fin de la máxima utilidad. Sin embargo, en relación con el criterio de Kant, no todas las personas pueden aplicar el imperativo categórico, porque su nivel de desarrollo moral e intelectual no les permite esa universalización, sin que por ello sean irracionales. Son personas que tienen razones, y muchas de ellas se esfuerzan en encontrar las mejores razones. Sin embargo, éstas pueden ser de tipo pragmático o ético, pero son las razones que bastan para la persona, ya que no dispone de otras. Este punto se mencionó antes como parte de la crítica de Brink, quien señalaba que hay diferentes tipos de razones. Las desviaciones de la racionalidad las han estudiado en profundidad Kahneman y Tversky (2000). Sus estudios constituyen una crítica al modelo utilitarista, en el que lo racional es la búsqueda de la mayor utilidad.

Los autores mencionados han encontrado que las personas se apartan de múltiples maneras de la racionalidad propuesta por la teoría utilitarista, sin que ello pueda denominarse irracional. Así, en los estudios de toma de decisiones realizados por los autores mencionados, se ve que la forma en que se presentan los problemas afecta las decisiones, Así, por ejemplo: la decisión difiere si en un problema la persona tiene que escoger entre ganancias o entre pérdidas, aunque el resultado final del problema, en términos de pérdidas o ganancias, sea el mismo. También se ha visto que las personas simplifican los problemas omitiendo elementos, o comparan dos soluciones considerando únicamente los

aspectos distintivos, pero dejan de lado los comunes, a fin de hacer más fácil la decisión.

Por otra parte, la racionalidad de las personas es limitada, ya que se tienen limitaciones en el procesamiento de información y sesgos en la capacidad de juicio. Así, Baron (1994), en su estudio sobre las decisiones morales, señala que en éstas se presentan los mismos sesgos que en otros campos.

Papel motivante de las creencias

Otro de los aspectos problemáticos en la visión racionalista es suponer que las creencias solas motivan la conducta. Este punto lo criticaron Brink (1997) y Copp (1997), quienes señalaban que uno puede creer algo y no sentirse motivado a hacerlo, tal como es el caso del psicópata. Aunque éste es un caso extremo, la incongruencia entre creencia y acción es frecuente. Así, las personas incurren en conductas nocivas o de riesgo, a pesar de saber, por ejemplo, que el cigarrillo o el alcohol son nocivos. O las personas creen que deben cambiar sus hábitos o modificar determinada conducta, y se sienten incapaces de hacerlo. Aunque esta discrepancia entre lo que se cree que se debería hacer y lo que se hace produce disonancia cognoscitiva, las personas se las arreglan para superarla, tal como se discutió antes. Podría pensarse que en el campo moral, dado que las creencias morales son muy fuertes, esta discrepancia no pueda ser fácilmente resuelta. Sin embargo, ello supone que las creencias sean efectivamente muy fuertes. Éste tal vez sería el caso del virtuoso, o de una persona con un juicio moral altamente desarrollado, pero hay otro grupo con creencias menos fuertes o personas que pueden relativizar sus creencias con otras creencias. Así, muchos pueden creer que las circunstancias obligan a otra cosa diferente a lo moralmente prescrito o que lo moralmente prescrito puede ser superado por cuestiones culturales o por interés personal. Recuérdense los resultados de la encuesta presentada al comienzo, según los cuales un porcentaje alto cree que una acción es incorrecta y, sin embargo, la llevaría a cabo. Esta discrepancia es la que plantea el reto explicativo para la psicología.

En otros casos, se pueden tener creencias que hacen aparecer como aceptable o merecido lo inmoral. En el caso de la conducta violenta o destructiva, es frecuente pensar que la víctima merece el castigo que se le da, o se la deshumaniza, considerándola *animal,* por lo cual no habría problema en hacerle daño.

El patrón mencionado se ha visto repetidamente en el caso de los abusadores sexuales, los cuales explican su conducta pensando que le hacen un bien a la víctima.

Hay otro tipo de creencias fuertes y estables ligadas con un aspecto valorativo: las actitudes, las cuales, sin embargo, tampoco son un buen predictor de la conducta. Así, por ejemplo, en la actitud hacia el robo, se tiene la creencia de que el robo es malo, y también un sentimiento negativo frente al robo. Sin embargo, en los estudios sobre actitudes se ha visto que éstas no predicen la conducta de manera muy aguda, y las actitudes morales no son la excepción.

Los estudios empíricos acerca de la relación entre juicio moral y acción hacen dudar del poder motivante de las creencias o los juicios morales. Así, en un metaanálisis realizado por Blasi (1980), en la mayor parte de los estudios se encuentran correlaciones bajas entre las medidas de juicio moral y la acción moral evaluada. Bersoff (1999), por su parte, en un estudio experimental, encontró que las personas manifestaban actitudes negativas frente al robo pero luego no tenían inconveniente en quedarse con un sobrepago que recibían por un error del investigador. En mis estudios sobre acción moral se ve que el desarrollo moral no influye de manera directa sobre la acción moral (Villegas de Posada, 1994b, 1998).

En otros estudios sobre conducta moral, aplicando el modelo de Ajzen y Fishbein, se ha podido ver que las actitudes, a pesar de lo propuesto por dichos autores, no son el mejor predictor de la conducta moral. Así, en un estudio de Mosquera (2003) se encontró que las actitudes no predecían la pertenencia a organizaciones no gubernamentales que luchan en contra de la violencia política. El nivel de desarrollo moral, en cambio, sí fue un buen predictor, aunque no en el sentido propuesto, ya que las personas que pertenecían a estos grupos tenían un nivel de desarrollo moral más bajo que los no activistas. Este último resultado muestra que el desarrollo moral, entendido en un sentido amplio y no únicamente como juicio moral, está relacionado con la conducta moral. Sin embargo, como puede verse, los resultados sobre el juicio moral o sobre el nivel de desarrollo moral no son tan generales y consistentes como uno esperaría que fueran si realmente ellos determinaran la conducta. El hecho de que exista una correlación entre las medidas de juicio moral, actitudes o creencias morales con la conducta indica que ellas influyen en ésta pero no son lo decisivo o hay otra serie de aspectos que deben tenerse en cuenta.

Creencias desligadas de lo afectivo

El suponer que la razón procede desligada de lo afectivo es algo que pocos mantienen en psicología, ya que cada vez hay mayor investigación que muestra una interacción entre los procesos cognoscitivos y afectivos. Incluso, autores preocupados esencialmente por lo cognoscitivo señalaban que no hay cognición sin afecto, ya

que en todo proceso cognoscitivo hay un aspecto de interés y de valoración (Piaget, 1976). Este aspecto de interés y valoración está presente en las teorías de la expectativa por el valor, como ya se discutió. Sin embargo, fue Zajonc (1980) quien invirtió la relación señalando la primacía de los aspectos afectivos sobre los cognoscitivos, aun en la toma de decisiones. Según éste, las preferencias, las cuales manifiestan un aspecto afectivo, no necesitan inferencias, es decir, tenemos preferencias sin que necesariamente tengamos razones para esas preferencias. Veinte años más tarde, Zajonc (2000) retoma el asunto en un artículo en el cual muestra evidencia empírica de cómo las personas llegan a mostrar preferencias por estímulos a los que han sido expuestos previamente de manera repetida, aun en casos en que la exposición fue tan breve que los sujetos no tenían conciencia de ella. De acuerdo con esta serie de resultados, las preferencias de las personas, según dicho autor, revelan lo que ha sido su historia previa.

Por otro lado, según Zajonc (2000), estudios neurofisiológicos muestran que las emociones se producen en áreas del cerebro distintas de aquellas implicadas en el pensamiento, por lo cual podría concluirse que emoción y cognición son procesos distintos, aunque frecuentemente haya una interacción entre ellos.

Desde el punto de vista moral, los estudios de Zajonc parecerían dar la razón a Hume y a los no cognoscitivistas, pues podría pensarse que desarrollamos gusto o disgusto por ciertos hechos morales, ya que nos producen placer o dolor. Posteriormente, lo que hacemos es crear una norma acerca de lo que produce gusto, como algo aceptable o moralmente deseable, y lo contrario para los hechos que producen dolor. El gusto o disgusto se puede deber a la exposición repetida a la norma o al hecho moral en sí.

Sin embargo, es necesario hacer varias consideraciones frente a lo anterior. En primer lugar, los sentimientos morales no son las preferencias que expresan las personas, como en los estudios de Zajonc frente a formas geométricas o caracteres chinos. Las personas argumentan frente a los sentimientos morales. En segundo lugar, si los sentimientos surgieran sobre la base de experiencias previas pero no guardaran relación con un estándar moral, unas personas experimentarían culpa y otras no, dependiendo de su historia previa; algunas podrían experimentar resentimiento o indignación, pero no todas las personas lo harían. Sin embargo, se ha visto una universalidad en estas emociones, las cuales son despertadas por situaciones parecidas en los sujetos. Por otra parte, si las normas morales fueran sólo los rótulos para las emociones subyacentes, las etapas del juicio moral no existirían y lo que se daría sería sólo una diversidad total de persona a persona. Finalmente, Zajonc no descarta la interacción entre afecto y cognición en la mayor parte de las situaciones de la vida. Este aspecto es reforzado por Forgas (2001), quien en la introducción al libro que analiza la relación del afecto con diferentes

aspectos cognoscitivos señala que la evidencia recogida en el libro sugiere que los estados afectivos pueden influir sobre la atención, la memoria, el aprendizaje y las asociaciones, pero que, a su vez, las estrategias cognoscitivas de procesamiento de la información cumplen un papel crucial en los estados afectivos.

Los argumentos señalados, unidos a los que ya se habían discutido antes, muestran la limitación de la perspectiva interna como una explicación de la acción moral.

Crítica a los deseos y sentimientos como los únicos factores motivantes

Aparte de los problemas del no cognoscitivismo ya discutidos, hay otros problemas relacionados con las nociones de deseo y sentimiento. Suponer que los deseos o los sentimientos nos mueven sin ninguna representación cognoscitiva es suponer que somos una especie de máquina, activada por una fuerza de la cual no tenemos ni noción ni control. Sin embargo, los deseos son aspiraciones, fines o cosas que uno quiere lograr, y en esa medida tienen un aspecto de atracción, de valoración positiva pero también representacional. Los deseos existen en relación con fines o metas: tener un deseo es querer algo que se valora. La valoración ya implica una evaluación y, por tanto, un proceso cognoscitivo. Por otra parte, la satisfacción del deseo también implica que se establezca una relación medios-fines, lo cual es un proceso de representación. Finalmente, el sujeto controla sus deseos y establece prioridades entre ellos.

Por otro lado, se ha visto en los estudios sobre motivación que el sujeto evalúa las situaciones en función de su deseo, de manera que sólo algunas de ellas lo motivan. Así, el sujeto con un deseo de logro elevado no se involucra en todas las situaciones que exigen logro sino sólo en aquellas que le plantean un reto. En relación con el deseo hay, pues, una serie de aspectos cognoscitivos, de expectativas y creencias que forman parte del deseo, por lo cual es equivocado considerarlo separado de lo cognoscitivo.

También puede existir el deseo de ser moral, y para ello se necesita alguna representación de qué es ser moral y cuándo se logra, es decir, se necesitan estándares. Las reglas ideales, propuestas por Von Wright (1970), son estándares de este tipo.

En cuanto a los sentimientos o pasiones, éstos implican una evaluación o proceso cognoscitivo. Así, en el análisis que hace Hume (1981) de los sentimientos morales, aunque los reconocemos por el placer o dolor que producen, surgen de la contemplación de una cualidad que nos parece bella, en el caso de los

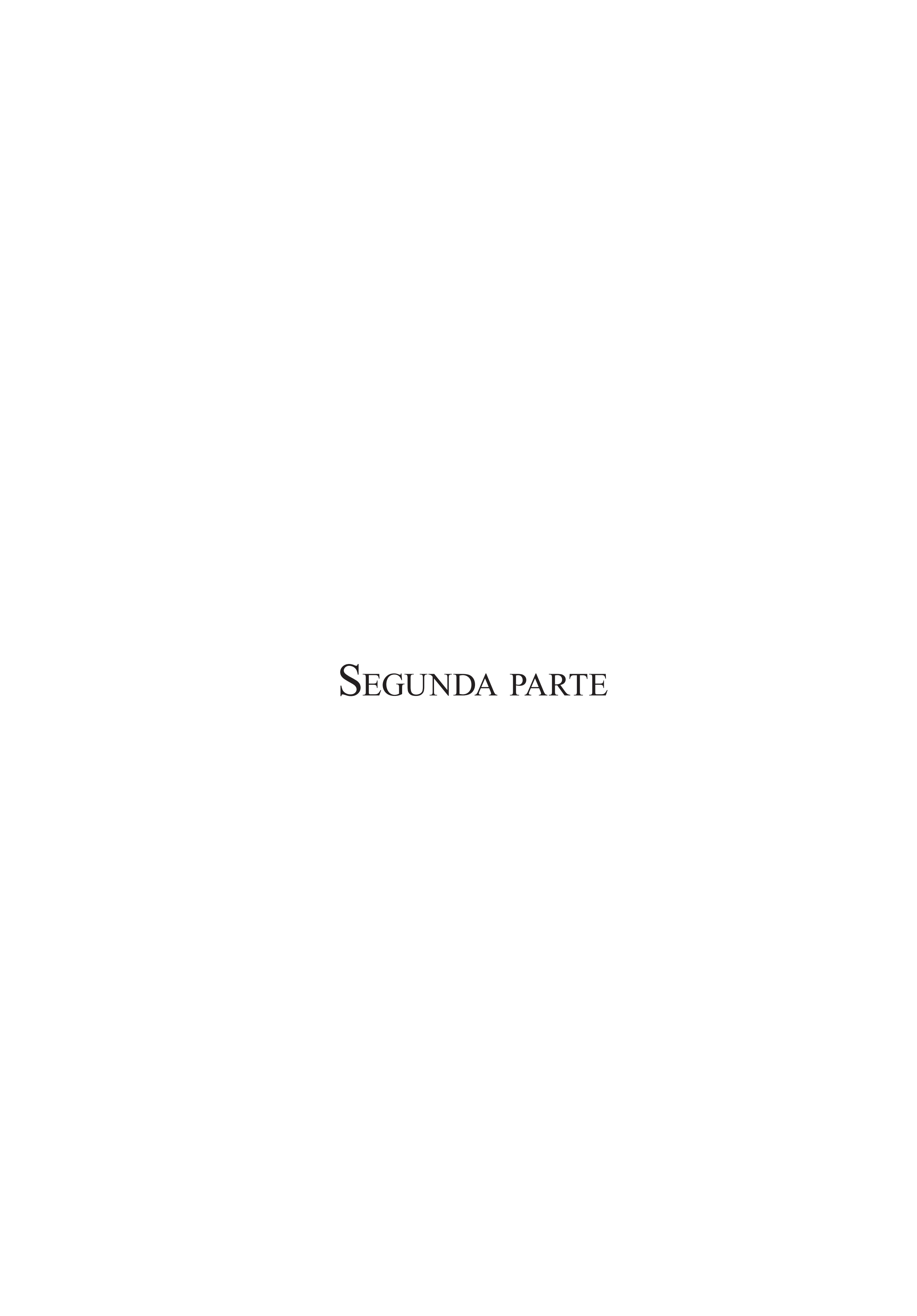
positivos, o censurable, en el caso de los negativos. Aunque este aspecto de los sentimientos se verá más ampliamente en un apartado posterior, vale la pena señalar que un sentimiento como el de pena o culpa, que Hume llama humildad, surge por la consideración de una acción que produce dolor y que la ligamos con alguna característica propia. Debe darse, pues, un proceso de interpretación y de atribución y no simplemente una percepción, para que se experimente la emoción correspondiente. Los sentimientos morales surgen en relación con un estándar, y así, se ha visto que aun bebés experimentan turbación cuando realizan una mala acción, tal como golpear a otro niño, o romper algo.

Adicionalmente, es necesario considerar que no sólo reaccionamos, sino que también anticipamos los sentimientos que podemos experimentar, y esta anticipación motiva a realizar o evitar la conducta. Esta representación corresponde a la creencia de que se va a dar o se va a experimentar determinado sentimiento, y esta creencia motiva la acción.

Por otro lado, las personas necesitan razones para actuar. Así, por ejemplo, en los estudios sobre toma de decisiones se ha visto que, en el caso de dos opciones igualmente atractivas, las personas experimentan conflicto para decidir y prefieren postergar la decisión hasta que tengan más elementos de juicio (Shafir, Simonson y Tversky, 2000). Si el deseo primara, se escogería al azar y no se postergaría la decisión. Sin embargo, en uno de los problemas estudiados por los autores mencionados, en el que los sujetos tenían que escoger entre dos artículos que estaban rebajados, se vio que más del cuarenta por ciento prefirió postergar la decisión hasta tener más información, aunque ello significaba perder la rebaja. Este resultado muestra no sólo la necesidad de razones para actuar, sino también que la búsqueda de la mayor utilidad no es el principio guía.

Todo lo anterior pone de presente la insuficiencia de las dos perspectivas: la de aquellos que creen que las creencias o razones bastan para motivar la acción y la de los que creen que el deseo o el sentimiento sin ninguna participación de lo cognoscitivo motiva la acción. No todos los externalistas, sin embargo, descartan la intervención de lo cognoscitivo, sino más bien el poder motivante de los juicios morales.

Lo que se puede concluir es que hay una unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo, y la tarea explicativa consiste en mostrar cómo estos dos aspectos motivan la acción. Esta tarea la han emprendido numerosos teóricos de la motivación, y yo me propongo ilustrarla para el caso de lo moral. Antes, sin embargo, es necesario mostrar cómo ha explicado la psicología la acción moral.



Segunda parte

Capítulo 5
Explicaciones psicológicas de la acción moral

Las decisiones morales

De acuerdo con Rest (1984), la toma de decisiones morales implica cuatro fases: 1) interpretar la situación. 2) Formular un curso de acción. 3) Evaluar los diversos cursos de acción y decidirse a comenzarla. 4) Implementar y ejecutar un plan de acción. Una fase posterior sería la de la evaluación de la acción realizada, aunque Rest no la incluye en sus pasos del modelo de toma de decisiones. Este esquema parece muy útil para entender algunos problemas previos a la acción, es decir, estas fases no explican por qué pasamos de la decisión a la acción, pero sí por qué se presentan problemas en la toma de decisiones. Así, en la fase 1), la situación puede interpretarse como una situación no moral que requiere, por tanto, decisiones pragmáticas, las cuales serán evaluadas e implementadas en las fases posteriores. Aquí hay concordancia entre la interpretación y el tipo de decisión. Sin embargo, la decisión es equivocada porque también lo es la interpretación de la situación. Pero puede darse otro caso, en el que en la fase 1) la situación se interpreta como moral, pero las reglas para justificar la acción son de tipo pragmático. En este caso, la decisión es equivocada frente a lo exigido por la situación, debido a que las reglas de decisión son equivocadas. Aquí no hay concordancia entre la interpretación de la situación y el tipo de decisión, pero sí entre ésta y las reglas. Un tercer caso es aquel en el que hay congruencia en las tres primeras fases pero no se hace lo que se decide.

El primer caso implica problemas de sensibilidad moral y de juicio, mientras que el segundo implica sólo (o predominantemente) problemas de juicio moral; no obstante, estos dos casos no son muy diferentes, ya que en ambos hay problemas de juicio. En el tercero, en cambio, el problema no es de juicio sino de motivación.

De acuerdo con lo anterior, en los casos de discrepancia no se daría la acción moral requerida; ésta, por el contrario, se daría si hay una correcta interpretación de la situación como moral y de las reglas requeridas, así como si hay motivación para asumir la decisión, es decir, para ejecutar la acción.

Como ya vimos, Kant y los internalistas rechazan la tercera posibilidad; sin embargo, la observación psicológica muestra que todas esas posibilidades se dan y que la discrepancia entre juicio y acción o decisión es corriente, tal como lo evidencia la encuesta de la cual se habló al comienzo.

El papel de los juicios morales. La posición de Kohlberg

Los juicios morales tienen un papel importante en las acciones correctas o incorrectas, no sólo porque ellos pueden ser causantes de la divergencia entre estándar y acción, sino porque, como señalan Kohlberg y Piaget, a la misma acción pueden subyacer juicios distintos.

Antes de analizar las relaciones entre juicio y acción, tal vez es útil distinguir, como lo hace Liebert (cit. en McCabe, 1992), entre juicios morales y justificaciones morales. Los primeros expresan las evaluaciones del individuo a preguntas referentes a la corrección moral de diferentes soluciones de los dilemas propuestos. Las justificaciones morales son las explicaciones que da un individuo acerca de su juicio moral.

Con respecto a la discrepancia entre juicios morales y acción, se ha visto que las creencias morales acerca de que algo es correcto o incorrecto no están muy relacionadas con la acción. Esta falta de relación se ha visto en estudios tanto con niños (Hartshorne y May, cit. en Burton, 1976) como con adultos (Bersoff, 1999). La encuesta sobre corrupción realizada en Colombia es el mejor ejemplo de esa discrepancia: se reconoce que algo está mal pero se acepta que se haría, "debido a las circunstancias".

En cuanto a la relación entre justificaciones (juicio moral, según Kohlberg) y acción, aunque es la más estudiada, las conclusiones no son muy claras. Así, Blasi (1980), en un análisis de un centenar de estudios realizados acerca de la relación entre juicio y acción moral, encontró resultados poco concluyentes para el caso de acciones morales negativas (hacer trampa, engañar, etc.), pero más consistentes, en mi concepto, para el caso de acciones morales positivas, como la ayuda a otros o el altruismo. En otros términos, las correlaciones entre juicio moral y acción fueron bajas para el caso de acciones morales negativas y un poco más altas para el caso de las positivas.

Este tipo de resultados llevó a Kohlberg a buscar explicaciones para una relación que él parecía suponer lineal y directa: a mayor juicio moral, mayor probabilidad de una acción moral. Aunque Kohlberg insiste en esta relación cuando afirma que hay una relación monotónicamente creciente entre los niveles de desarrollo moral y la consistencia en la acción, establece otras distinciones que

le deben permitir abordar los tres tipos de consistencia o inconsistencia señalados antes.

Estas distinciones se refieren, por un lado, a la noción de acción moral y, por otro, al tipo de juicios.

Con respecto a la acción, Kohlberg considera que cualquier conducta, por ajustarse a una norma, no puede ser considerada moral, y a ello se debe el que en muchos estudios no se haya encontrado una relación consistente entre juicio moral y acción. Por tanto, la primera tarea es la definición de qué es la acción moral. En este análisis señala tres posiciones filosóficas: la que considera que la moralidad se define por la acción misma, es decir, por su conformidad con una norma; la segunda, que considera que depende de la intención, juicio o principio que guía el acto, y la tercera, que considera que depende de las consecuencias de bienestar del acto y de cómo el agente las sopesa.

Según él, algunos le atribuyeron de manera errónea el criterio kantiano de que el carácter moral de la acción lo determina el juicio subyacente a la acción. En su concepto, dicho juicio es una condición necesaria pero no suficiente para que una acción sea considerada moral:

> De hecho, yo no comparto esta postura kantiana, sino más bien mantengo una versión modificada en la que un juicio distintivamente moral es un componente necesario de una acción juzgada moral, pero no necesita ser suficiente para evaluar la moralidad de una acción o de un actor. Se pueden requerir otros factores de conocimiento y motivación que no sean distintivamente morales para asegurar un buen resultado. De ahí, pues, que aunque necesarios, los principios de juicio moral pueden no ser suficientes para una buena acción o un buen carácter en su sentido más amplio... (1992, p. 475)

De acuerdo con lo anterior, parecería que los criterios para que una acción sea juzgada como moral son, en opinión de Kohlberg, el segundo y el tercero de los señalados antes: juicio y buenas consecuencias. De acuerdo con el segundo criterio, para saber si una acción es moral, debemos saber cómo juzga la persona la acción a la que se enfrenta.

Sin embargo, más adelante señala Kohlberg que hay dos “vías” para definir la acción moral. La vía más simple considera la acción moral como aquella que es consistente con el juicio que el sujeto hace sobre la acción. La segunda define una acción como moral en referencia a estándares objetivos y universales, así como al juicio moral del propio individuo. La combinación de estas dos vías conforma la perspectiva de Kohlberg. De acuerdo con él, frente a ciertas acciones hay consensos acerca de su incorrección. En estos casos, sin embargo, se presenta discrepancia entre los sujetos acerca de si la acción es obligatoria o no, pero a

mayor desarrollo moral, mayor la creencia de que la acción es obligatoria, es decir, hay una responsabilidad sobre la acción. En otras palabras, con el desarrollo moral aumentan la responsabilidad y la congruencia entre el juicio y la acción para acciones en las que hay un estándar o consenso. Para acciones en las que hay discrepancia acerca de qué es lo correcto, a mayor nivel de desarrollo moral, mayor proporción de sujetos coincide en el juicio sobre el curso de acción que debe elegirse. En estos casos también aumenta la proporción de sujetos que considera que debe haber una responsabilidad por la acción.

La primera vía de las señaladas corresponde, como señala Kohlberg (1992), al relativismo individual, según la cual, lo que está bien es aquello que el sujeto juzga que lo está. La acción moral sería la ejecutada de acuerdo con este criterio individual. En la segunda vía, la acción se juzga de acuerdo con un estándar. Aunque Kohlberg es confuso a este respecto, puede decirse que corresponde a la postura filosófica de Kant, según la cual, una acción puede ser considerada moral si es susceptible de universalización, es decir, si puede convertirse en ley universal. Sin embargo, no es claro si éste es el estándar del que habla Kohlberg cuando dice que: "Esta vía define una acción como moral con referencia a estándares objetivos y universales, así como al juicio moral del propio individuo" (p. 480). Nótese que aquí hay una referencia al contenido de la decisión, contenido que Kohlberg rechazó durante un buen tiempo, y además, la creencia de que hay cursos de acción correctos o mejores.

Aunque Kohlberg (1992) parece aceptar en ciertos momentos la integración de las dos vías para definir la acción moral, más adelante en el mismo escrito manifiesta otra cosa, cuando dice que: "Siguiendo la definición de la conducta moral de 'responsabilidad ' o 'consistencia personal', toda conducta consistente puede considerarse 'moral'" (p. 499).

En lo que respecta al papel del juicio moral para la acción, Kohlberg propone que hay un aumento monotónico de estadio a estadio en los juicios de responsabilidad y, por tanto, en la proporción de sujetos que actúa moralmente. De acuerdo con este presupuesto, se espera que en los niveles más bajos de desarrollo moral, un porcentaje pequeño de sujetos esté dispuesto a hacer lo que cree moral, mientras que, a medida que se avanza en el desarrollo moral, un mayor número de personas coincide en lo que es moral y está dispuesto a hacerlo o, de hecho, lo hace. La creencia en la responsabilidad por lo que se juzga correcto parecería ser el factor motivante para Kohlberg. La ausencia de esos juicios explicaría el caso del indiferente moral, el cual ya se mencionó, a propósito de la discusión entre los internalistas y los externalistas. Éste sabe lo que es correcto, pero no se cree obligado a hacerlo. Este juicio también explicaría el comportamiento moral en casos de bajo desarrollo. En estos casos, se trataría de acciones para las cuales hay un

consenso o norma clara, y el sujeto actúa en concordancia porque siente que es su responsabilidad. Sin embargo, la noción de juicios de responsabilidad aporta poco a lo que ya él mismo había dicho sobre el juicio moral: que a medida que se avanza en el desarrollo, los juicios morales son más universales y prescriptivos, es decir, tienen un carácter más obligatorio. Esta posición podría parafrasearse en términos de Kant, diciendo que a medida que se avanza en el desarrollo, se juzga más importante hacer el deber, porque es el deber. Los de los niveles más bajos darían más importancia a las cuestiones circunstanciales, y menos, al deber. La disminución de estas cuasi obligaciones en los niveles más altos explicaría el aumento en la consistencia, según Kohlberg (1992). Sin embargo, esto, más que una explicación, parece una descripción, pues queda la pregunta de por qué disminuyen las cuasi obligaciones y de por qué, como dice Kohlberg, "los sujetos tienen un creciente sentido de la necesidad de ser responsables en actuar como uno cree correcto" (p. 490). Con esta última afirmación aparece un nuevo elemento distinto del de los juicios de responsabilidad, y es la necesidad de consistencia. Esta necesidad puede ser explicada por Korsgaard (2000), como ya se señaló, o por Blasi (1984), como se verá más adelante, recurriendo al sentido de identidad del sujeto. Aunque Kohlberg hace referencia a las explicaciones de este último, no adhiere a ellas explícitamente.

Además, el autor en cuestión ofrece un modelo de la secuencia frente a la acción moral. En una primera fase, se interpreta la situación mediante la toma de perspectiva moral y el subestadio de desarrollo moral. En la segunda fase se realiza el juicio deóntico, y en una tercera, el juicio de responsabilidad correspondiente. Por último, viene la cuarta fase, de ejecución, o de cumplimiento, en la cual intervienen otros aspectos no morales, como el nivel intelectual, la capacidad de postergar la gratificación y el nivel de atención.

Kohlberg presenta los resultados de varios estudios para apoyar sus suposiciones acerca de los juicios deónticos y de responsabilidad. Uno de estos estudios incluye las respuestas dadas a los distintos dilemas de la entrevista moral de Kohlberg, separadas por etapa de desarrollo moral. Puede verse que los sujetos que estaban en la etapa 4/5 presentaban el porcentaje más alto de coincidencia frente a la opción moral correcta; así, por ejemplo, en el famoso dilema de Heinz, el noventa por ciento de las personas en la etapa 4/5 manifestó que éste debía robar la droga para salvar la vida de su esposa, o el 81 por ciento de los de esta etapa coincidió en que en otro dilema lo correcto era que el médico le diera a una mujer moribunda la morfina requerida para calmar sus dolores, aunque esto le acortara la vida. En las etapas más bajas había porcentajes menores de acuerdo sobre estas decisiones. Estos datos confirman la creciente capacidad para hacer mejores juicios deónticos. También se ve que las personas en esta etapa coincidían

en un porcentaje alto, y mayor que los de las otras etapas, en que Heinz no debería ser enviado a prisión, y tampoco el médico, por recetar la morfina. Estos datos muestran un acuerdo creciente en los juicios de responsabilidad. Sin embargo, los datos no apoyan el supuesto de un aumento monotónico en ninguno de los dos tipos de juicios. Así, en las personas de la cuarta etapa, el porcentaje de juicios acerca de lo correcto o de responsabilidad, en los dilemas mencionados, fue bastante bajo, y más bajo que en sujetos de etapas inferiores. En otros dos estudios se ve una mayor congruencia entre etapa y conducta moral. Uno de ellos consistió en situaciones hipotéticas, y el otro, en una ocupación real de los edificios administrativos en la Universidad de Berkeley, para protestar por las medidas en contra de la libre expresión. En este último se vio que de las personas que juzgaban que estaba bien ocupar los edificios, solamente lo hizo el 23 por ciento de los de la etapa 2, en comparación con el 75 por ciento de los de la etapa 5.

Para explicar los resultados anotados, Kohlberg se apoya en la noción de subestadio. Tal como se había indicado antes, Kohlberg propuso dos subestadios en cada etapa: A y B, de los cuales, el A manifiesta un respeto heterónomo a las reglas o a la autoridad, mientras que el B muestra una orientación a la autonomía y la justicia. De acuerdo con esta clasificación, se esperaría una mayor probabilidad de comportamiento moral en los del subestadio B, más bien que en los de A. Esta diferenciación ayudaría a explicar el comportamiento moral de los que están en etapas bajas de juicio moral, ya que serían los de subestadio B los que se comportarían moralmente. Según Kohlberg (1991): "Como se comentó anteriormente, los sujetos de estadio más bajo que están en el subestadio B, intuitivamente hacen juicios morales que tienen muchas de las características formales como lo hacen los juicios hechos por los sujetos del estadio 5" (p. 502). Esta sorprendente afirmación acerca de "juicios intuitivos " lleva a poner en duda la clasificación en etapas, ya que las personas de subestadio B, en cualquier etapa, hacen juicios parecidos a los de etapa 5. ¿Cuál es, entonces, la diferencia por etapas? Lo lógico sería entonces clasificar sólo en tipo A o B, sin distinciones de etapa. Por otro lado, Kohlberg no aclara cuáles son los juicios intuitivos y si los toma en el sentido que les da Hare (1992), de los cuales hablaré más adelante.

Los datos que apoyan el supuesto acerca del papel de los subestadios son los del movimiento a favor de la libre expresión y algunos datos del experimento de Milgram sobre la obediencia. En el primero de los mencionados, se ve que al considerar los sujetos que ocuparon el edificio, divididos por subestadios, un porcentaje mayor, en cualquiera de las etapas, correspondía al subestadio B. En el caso del experimento de Milgram, en el cual se pedía a los participantes que le dieran "supuestos" choques eléctricos a otro participante que estaba en un salón contiguo, por sus errores en una tareas, se vio que la proporción de los

que abandonaron el experimento era mayor para los de subestadio B que los de A, en todas las etapas. En palabras de Kohlberg (1992): "Así, pues, tal y como se esperaba, el juicio moral de principios y el juicio de subestadio B llevan a un abandono del experimento de Milgram" (p. 503).

De lo anterior podría deducirse que los juicios de responsabilidad se dan con mayor frecuencia en las personas que se encuentran en el subestadio B y, por tanto, este tipo de juicios sería el que permitiría predecir la acción moral, y no las etapas. De todas maneras, permanece la pregunta acerca del factor motivante para los de ambos subestadios. Por otra parte, los datos de Kohlberg no son suficientes para afirmar la relación entre subestadio y acción moral, aunque esta falta de distinción entre subestadios podría ser la causa, en parte, de las bajas correlaciones encontradas en la mayor parte de los estudios entre las medidas del juicio moral y la acción.

En suma, Kohlberg plantea cuatro explicaciones con respecto al papel del juicio moral como responsable de la acción, que en lugar de aclarar el panorama, lo oscurecen. Por un lado, plantea la existencia de los juicios deónticos, los cuales no diferencian entre los sujetos en el tipo de acción. Adicionalmente, se dan las justificaciones morales, las cuales conforman las seis etapas del juicio moral, las cuales tampoco diferencian en la acción de los sujetos. Lo que diferencia entre éstos son los juicios de responsabilidad que se dan en los subestadios B de cada etapa.

Para acabar de hacer más confuso el panorama, Kohlberg (1992) parece considerar el juicio moral como una variable moderadora en las decisiones y acciones, ya que:

> Al recalcar la idea de que los estadios morales son filtros conceptuales que definen la percepción de los derechos y responsabilidades en situación, estamos apuntando al hecho de que la acción moral es una interacción entre el estadio moral y las características particulares de una situación de conflicto moral. (p. 511)

Hare (1992) hace una distinción en el tipo de principios que se emplean para hacer los juicios, los cuales pueden ayudar a entender la relación con la acción. Él distingue entre principios intuitivos y principios críticos. Los primeros son las reglas morales sobre las cuales se fundamenta la mayor parte de nuestros juicios de la vida diaria, y que han sido adquiridos a través de la educación, Estos principios intuitivos son de carácter general o universal, por ejemplo: no matar o no robar. El primer nivel de pensamiento está conformado por estos principios intuitivos. Los principios críticos son los que conforman el segundo nivel de pensamiento y son los que permiten solucionar problemas más complejos. Estos principios críticos también son de carácter universal, pero incluyen una serie de

especificidades, las cuales se aplican a situaciones similares. Es decir, el principio tiene en cuenta situaciones particulares, pero las universaliza al incluirlas en el principio. Así, un principio crítico establecería que no se debe matar, a menos que uno se encuentre en una situación de legítima defensa o algo similar. Aunque estos dos niveles de pensamiento podrían equipararse al nivel convencional y al postconvencional o de principios propuesto por Kohlberg, la diferenciación entre intuitivo y crítico ayuda a entender mejor la acción moral. Así, si se evalúan sólo los principios intuitivos, ellos no varían mucho entre los sujetos y, por tanto, no servirán mucho para explicar la acción moral. Si se evalúan, en cambio, los principios críticos, los cuales se puede suponer que existen en las personas de etapas 5 y 6, pero no en las demás, sí se encontrarán diferencias, tal como lo muestran los datos de Kohlberg ya citados, según los cuales las personas de etapa 5, en un alto porcentaje, coincidieron en el tipo de decisión y de acción.

Por otro lado, si el juicio es una variable moderadora de la forma en que se ven las circunstancias, tal como se desprende de la cita de Kohlberg, el papel del juicio debe ser considerado de una manera diferente y con una aproximación metodológica distinta. Este punto será abordado más adelante en un apartado especial.

Pero así como en el análisis de la relación entre juicio moral y acción es necesario establecer distinciones en el tipo de juicio, también lo es en el tipo de acción. Por un lado, es necesario distinguir entre situaciones que exijan acciones positivas, es decir, hacer, y las que exijan abstenciones, es decir, el no hacer. Los estudios no son conclusivos frente a la moral negativa o al no hacer, ya que en buena parte de ellos no se encuentran diferencias significativas en la acción (no hacer trampa, no decir mentiras, etc.) entre los de niveles morales altos o bajos. Así, es posible que ambos grupos eviten la acción moral negativa o que ambos participen en ella. Lo más frecuente es lo primero, excepto en grupos o sociedades de extrema descomposición moral. Sin embargo, en el caso de la trampa en exámenes, ambos grupos participan en ella, aunque en diferentes estudios se ha visto que es menor la proporción de los que tienen un nivel de razonamiento moral elevado. En un estudio de Villegas de Posada (1997) realizado con niños, la trampa se dio en una situación en la que el niño tenía algo para perder o ganar, pero no en una situación neutra, pero no se encontraron diferencias por desarrollo moral en el comportamiento en estas dos situaciones. Por otra parte, los estudios sobre acciones positivas han mostrado mayor consistencia con el juicio moral, como se señaló antes, tal vez porque en la moral positiva no hay una norma tan clara como en la negativa, en la cual se dan los principios intuitivos y, por tanto, hay mayor diferencia entre las personas. En el estudio reportado de Villegas de Posada, el desarrollo moral se correlacionó con el comportamiento en una

situación prosocial. Este hallazgo coincide con lo reportado en un estudio de Comunian y Gielen (1995) sobre desarrollo moral y conducta prosocial y con los hallazgos del meta-análisis de Blasi (1980), ya reportados. Sin embargo, en un estudio de Hart y Feagley (1995) sobre muchachos destacados en su comunidad por su servicio a los demás, éstos no mostraron diferencias significativas en el desarrollo moral, al compararlos con un grupo control.

Otro aspecto importante que puede afectar la relación entre juicio y acción tiene que ver con el carácter habitual o desacostumbrado de la acción. Las acciones del primer tipo requieren poca reflexión y, por tanto, el juicio moral (entendido como justificación moral) tendrá poco papel, mientras que en las segundas es definitivo. Kohlberg ha hecho gran énfasis en éstas. Sin embargo, hay muchas situaciones de la vida cotidiana que requieren la activación de un hábito moral: devolver el dinero sobrante que por equivocación nos entregan en el supermercado, escribir los datos verdaderos en un formulario, etc. La adquisición de hábitos morales ha sido parte de la tarea socializadora, por lo cual no es de extrañar que las pruebas morales presenten poca correlación con el comportamiento en estas situaciones, pues si el hábito moral ya está formado, es de esperar un comportamiento similar en la mayor parte de los niños. El problema surge cuando los individuos no superan este nivel y se presentan situaciones morales complejas, en las cuales no pueden actuar como es habitual y en las que se requiere un juicio moral elaborado, el juicio crítico.

Así, las situaciones morales sencillas exigen la activación de un principio intuitivo, de un hábito moral o de ambos, pero ni el hábito ni el principio intuitivo sirven para situaciones complejas. Es probable que la moral positiva exija un principio crítico, más bien que intuitivo, por lo cual, en el caso de acciones morales positivas, se encuentra una correlación de éstas con las pruebas de juicio moral. Por otro lado, en el caso de decisiones complejas, como las que plantean los dilemas utilizados por Kohlberg, sería esperable que, a mayor nivel de desarrollo moral, mayor proporción de sujetos escogiera la opción moral. Sin embargo, los datos de Kohlberg (1992) muestran esta tendencia si los sujetos se dividen en dos grupos: los de etapa 5 y los demás. Esto quiere decir que en los que están por debajo de la etapa 5 no se ve una clara tendencia de aumento en el porcentaje de elección de la respuesta correcta.

De acuerdo con las anteriores distinciones, podemos entender por qué es posible la acción moral en sujetos con un bajo nivel de juicio moral: porque se exige una acción habitual, para la cual bastan los juicios intuitivos. Esto también explica por qué la acción moral compleja se da en los niveles superiores de desarrollo moral: porque ella exige el uso de principios complejos, de justificaciones morales prescriptivas y universales. Sin embargo, con ello se ha planteado una condición

necesaria para la acción moral: la existencia de un cierto tipo de juicio moral, pero eso no implica que el juicio sea *suficiente* para la acción moral. Este carácter de insuficiente se puede ver en el hecho de que no podemos establecer con certeza la relación inversa: ni que un razonamiento elevado siempre o casi siempre llevará a una acción moral, ni que una acción inmoral en una situación compleja sea el producto de un razonamiento intuitivo. Cuando hay un razonamiento convencional o intuitivo podemos predecir, en el mejor de los casos, que dará lugar a una acción moral de tipo hábito, y no a una acción moral compleja, pero no podemos predecir los casos de la acción inmoral. En otras palabras, considerar sólo el razonamiento moral nos permite predecir el nivel más alto de acción moral que pueden alcanzar los sujetos, pero no nos permite predecir la acción moral real, esto es, la que los sujetos escogen realizar, moral o inmoral. La imposibilidad de predecir la acción inmoral es, tal vez, el punto más crítico.

Turiel (2002) analiza las relaciones entre juicio y acción desde una perspectiva un tanto diferente. Según él, en las diferentes explicaciones acerca de la relación entre juicio y acción moral se plantea el problema en términos de consistencia o inconsistencia. Para aquellos que no ven la moralidad como producto de un juicio, la cuestión se reduce a si la gente vive los rasgos que posee o los valores que dice tener. Para los que asumen que la gente hace juicios morales, el problema es de consistencia, con otros factores como la identidad o la voluntad mediando entre los juicios y la acción.

La idea de que factores no cognoscitivos sirven para motivar la acción moral tiene el peligro de reducir la moralidad a la personalidad o a otras variables psicológicas que son independientes de los juicios. Al menos en una forma implícita, se asume que personas con el mismo nivel de desarrollo moral pueden diferir en su compromiso personal con lo moral y, por tanto, en sus acciones morales. Esto minimiza el rol de los juicios morales, debido a que son otros factores psicológicos, como la voluntad y la identidad, los que con mayor probabilidad determinan cómo la gente actúa. Pero esto no explica por qué la gente no actúa de acuerdo con sus juicios. Se debe explicar por qué la gente desarrolla juicios morales y no actúa conforme a ellos, más bien que señalar que algunos son más virtuosos que otros. Además, en estas posiciones se ignora el papel de los juicios personales y convencionales, y se trata la moralidad como un tipo general. De acuerdo con lo anterior, las discrepancias pueden surgir porque se aplican juicios convencionales a cuestiones morales, según Turiel (2002). Esto lo amplía señalando que la noción de consistencia está ligada con la noción de moralidad como algo general, pero que si se supone que la gente está haciendo múltiples juicios de dominios diferentes, deben entenderse estas coordinaciones antes de hablar de consistencia o inconsistencia. El problema radica, para Turiel,

en la forma en que se coordinan los juicios de diferente tipo, más bien que en la consistencia entre juicio y acción. Turiel señala que lo que se debe explicar es por qué las personas hacen juicios morales y no actúan conforme a ellos. Él, sin embargo, no ofrece explicación al respecto, pero al mismo tiempo señala el peligro de considerar la acción moral como debida a otros factores diferentes del juicio moral. Esta crítica parece dirigida al no cognoscitivismo pero no afecta las explicaciones en las que se supone que tanto el juicio como otros factores inciden en la acción.

El desarrollo moral como variable moderadora

El desarrollo moral solo, bien sea entendido como juicio moral o de una manera más amplia, no puede explicar toda la acción moral, pero puede ser un elemento moderador de los otros aspectos que intervienen en la decisión moral. Así, en Villegas de Posada (1994a y b) se propone que el nivel de desarrollo moral determina la forma en que se consideran los costos y beneficios implicados en el modelo de motivación moral, de manera que en el nivel más bajo de desarrollo moral sólo se consideran los costos y los beneficios para el agente moral, mientras que en un nivel posterior se consideran para el grupo en general o para la sociedad, mientras que los costos o beneficios individuales tienen un papel secundario. También los sentimientos autoevaluativos están en relación con lo moral, pues ellos surgen del sentimiento de hacer lo correcto o lo incorrecto.

En un ensayo de Kristiansen y Hotte (1996) se propone que tanto el nivel de razonamiento moral como la orientación moral (moral de principios o moral del cuidado y preocupación por otros) actúan como moderadores entre valores-actitud-conducta; en otras palabras, que lo moral estaría entre los valores y la actitud-conducta. Los autores interpretan esta función moderadora como la posibilidad de que a determinado nivel moral aparezcan asociados más frecuentemente ciertos valores. Con respecto a esta relación entre valores y desarrollo moral, queda la posibilidad de que la función moderadora no sea tanto en términos de contenido de valores, sino de la forma en que se interpretan y aplican estos valores.

El modelo de Nisan del balance en la decisión

El modelo de Nisan (1986), más que un modelo de la acción, explica las decisiones morales a partir de un juicio que integra lo moral con los fines personales. Según él, buena parte de los conflictos morales suponen un enfrentamiento entre dos valores: la consecución de intereses personales *vs.* lo justo o lo socialmente justo o adecuado. Aquí se trata de un conflicto en el que hay reflexión y en el que los dos

aspectos se consideran legítimos. La resolución de un conflicto de éstos, entre los intereses morales y los del yo, parece ajustarse a un principio de mantenimiento de un nivel moral aceptable.

Aunque según Nisan el valor moral tiene prioridad, la solución o decisión que se tome representa una especie de solución de compromiso entre el valor moral y los intereses individuales. Para ello, el individuo establece un mínimo moral que no puede rebajar pero que al mismo tiempo le deja cierto campo de acción para la satisfacción de sus intereses personales, a costa de la moral. De esta manera, el sujeto se pregunta: ¿Considerando todas las circunstancias y mis intereses, y en concordancia con mi "mínimo moral", me puedo permitir una falta grave?

En cuanto al mínimo moral o estándar moral, se establece para cada situación, teniendo en cuenta los actos morales significativos que el individuo ha llevado a cabo en un período determinado. Es decir, el sujeto hace un balance de lo que ha sido su actuación moral, y de acuerdo con eso fija el mínimo moral para la situación con la que se enfrenta. Mientras más negativo sea el balance, más inclinada se sentirá la persona a actuar moralmente en la situación, a fin de mejorar su balance. Inversamente, mientras más positivo sea el balance, menos obligada se siente la persona a actuar moralmente y más libre se siente para permitirse pequeñas faltas. Este modelo lo denomina Nisan modelo del balance.

El nivel mínimo que se fija es aquel necesario para conservar la identidad moral del individuo, pero al mismo tiempo le deja espacio para la satisfacción de los valores personales.

El modelo de Nisan intenta explicar la acción moral tanto positiva como negativa; sin embargo, la existencia del balance moral es poco plausible, ya que exige que el individuo lleve una contabilidad de su actuación moral, lo cual es altamente improbable. Además, lo que se esperaría de acuerdo con el modelo es una gran variablidad en la conducta personal, ya que, dependiendo del "saldo moral", se actuará de manera correcta o incorrecta. No habría campo para el virtuoso o para el psicópata, a menos que supongamos que el virtuoso siempre cree que ha actuado mal y por eso la vez siguiente actúa bien, para corregir el "saldo", de manera que el virtuoso sólo es un neurótico extremo. En el caso del que actúa mal repetidamente, debemos suponer que él cree que lo está haciendo bien y, por tanto, no le preocupa corregir su saldo. Este modelo más bien parece explicar la conducta del autoindulgente, el cual disculpa sus faltas morales repetidas, porque en el pasado ha actuado bien o porque no se puede ser moralmente tan rígido como para no permitirse algunas faltas.

Adicionalmente, en el modelo de Nisan la moralidad es un criterio más, aunque él señale que es el más fuerte, el cual se sopesa con el criterio del autointerés.

Uno podría pensar más bien que el autointerés es una de las consideraciones que intervienen en el juicio moral y que pueden dar lugar a que una decisión sea de tipo pragmático o ético, de acuerdo con los niveles de Habermas (1992). Siguiendo con esta misma clasificación, no habría explicación para la acción de las personas que actúan con principios morales de preocupación por lo justo.

De acuerdo con lo anterior, puede decirse que Nisan, en el mejor de los casos, explica la conducta de algunos autoindulgentes, o los criterios de decisión de algunos que se encuentran en el nivel pragmático o ético del desarrollo moral.

Nisan, por otra parte, no ofrece ninguna prueba de que los sujetos naturalmente hagan el balance propuesto. Por otro lado, si los sujetos tienden a mantener un balance positivo, ¿cómo se explicarían los casos de una repetida actuación moral incorrecta?

Modelos de la acción prosocial

El modelo cognoscitivo de Schwartz

Para explicar la acción prosocial o altruista, Schwartz (1977) propuso un modelo que, a diferencia de todos los que surgieron posteriormente para explicar la ayuda a otros, enfatiza el aspecto cognoscitivo y no el sentimiento de empatía o compasión, como lo hacen los modelos posteriores.

El modelo abarca cuatro etapas. La primera es de activación, en la cual se percibe y evalúa el estado de necesidad de otro u otros, de lo que podría hacerse, así como de la capacidad y responsabilidad propia frente a la posible acción. En la segunda etapa se activa una norma moral preexistente o se elabora frente a la situación, así como el sentimiento de obligación moral. En la tercera hay una evaluación de los costos y resultados y una revaluación de la situación, de la cual puede surgir una negación del estado de necesidad o de la responsabilidad propia en la acción. La cuarta etapa es la de la respuesta de acción o inacción.

Schwartz presenta diferentes estudios que sirven de apoyo a los distintos aspectos del modelo. Así, encontró que había diferencias entre las personas en la conciencia del estado de necesidad de otros, y que éste era un aspecto estable. También halló que las normas personales, mientras más consistentes eran en el tiempo, mostraban mayor concordancia con la conducta. Aunque Schwartz no evaluó en sus estudios el nivel de desarrollo moral, sus resultados referentes a las normas personales podrían sugerir que, a mayor desarrollo moral, mayor consis-

tencia de las normas personales y, por tanto, mayor su relación con la conducta, un resultado coincidente con algunos de los hallazgos de Kohlberg ya reportados.

En cuanto a los costos y beneficios morales, éstos afectan la autoevaluación, según Schwartz, de tal manera que su magnitud depende de qué tan importantes son las características de la conducta para la autoevaluación, un aspecto que se combina con el sentido de obligación moral. En la propuesta de Schwartz, la evaluación de costos y beneficios parece estar moderada por las normas morales personales, tal como yo propongo en el modelo moderador que presentaré más adelante. El autor mencionado, sin embargo, no presenta datos acerca de cómo los costos o beneficios afectan la acción sino más bien del peso dado a rasgos tales como flexibilidad, independencia, ayuda, y su relación con diferentes conductas. Los datos muestran una correlación moderada entre importancia dada a la autoevaluación y conducta. Podría pensarse que los adjetivos propuestos por Schwartz reflejan la identidad moral, y como tal, no es de extrañar la relación positiva con la conducta moral. Tanto para Blasi (1993) como para Hart y Feagley (1995), la identidad moral es el factor responsable de la conducta moral, de manera que mientras mayor o más elaborada sea la identidad moral, mayor su relación con la conducta.

Retornando al modelo de Schwartz, a pesar del apoyo empírico ofrecido para los distintos aspectos, falta ante todo una prueba de la secuencia de etapas propuestas y una evaluación simultánea de todos los factores implicados.

El afecto como el factor motivacional

El afecto sólo ha cumplido un papel central en las explicaciones de la acción altruista o prosocial. Hoffman (1978; 2000) y Eisenberg (2000) consideraron inicialmente que la empatía, y posteriormente la simpatía, es el factor motivacional que desencadena la acción prosocial. Su consideración de la empatía, la simpatía y la compasión guarda enorme similitud con lo propuesto por Hume (1981), tal como se verá cuando se trate la parte referente a los sentimientos.

Hoffman (1978) consideraba que a la conducta de ayuda subyace la vivencia de una aflicción empática, es decir, la persona ayuda porque logra sentir lo que siente el otro. Otros autores han diferenciado entre toma de perspectiva cognoscitiva, empatía y simpatía (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001). La empatía consiste en sentir como siente el otro, pero no necesariamente da lugar a la conducta de ayuda, ya que si la activación que produce la empatía es muy grande, la persona prefiere huir o retirarse, más bien que ayudar. En el caso de la simpatía, la persona reconoce un estado de sufrimiento en el otro y decide ayudarlo. Esta simpatía

se origina en la empatía. Otros prefieren el término compasión, más bien que simpatía. Tanto en el caso de la empatía como en el de la simpatía, se ayuda para reducir la incomodidad que produce el estado del otro. Esta visión es emotivista, ya que la conducta de ayuda surge de una emoción como la empatía o la simpatía, y coincide con la propuesta de Hume.

Aunque Eisenberg considera también el papel del juicio moral como una variable que interviene en la conducta prosocial, el juicio es posterior al surgimiento de la empatía (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001), y no es claro si es el producto de ésta. En uno de sus estudios con adolescentes (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991), encontraron que la medida de juicio moral total se correlacionaba de manera positiva con el autorreporte acerca de la conducta de ayuda, y ésta también se correlacionaba con el nivel de razonamiento hedonístico, pero de manera negativa. En este mismo estudio se encontró que las medidas de empatía no se correlacionaban con la conducta de ayuda, pero sí las medidas de simpatía y de toma de perspectiva. En resumen, la conducta de ayuda, tal como era reportada por los adolescentes, estaba relacionada con el nivel de desarrollo moral, de la simpatía y de la toma de perspectiva. En otro estudio realizado con niños (Miller, Eisenberg, Shell y Fabes, 1996) se encontró que las emociones que expresaban los niños se correlacionaban con el tipo de desarrollo moral. Cuando éste era del tipo denominado social-normativo, mayor el número de correlaciones significativas con las emociones. Por otro lado, con respecto a la conducta prosocial, ésta mostró relación tanto con las emociones como con el razonamiento moral normativo. En cuanto al tipo de razonamiento moral orientado a otros, éste, en interacción con las medidas de simpatía, permitió predecir la conducta de ayuda a otros. En un estudio posterior, con adolescentes brasileños (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001), se vio que tanto la simpatía como el razonamiento moral prosocial se correlacionaban con la conducta moral prosocial; sin embargo, la simpatía permitía predecir mejor la conducta prosocial que el razonamiento moral. Por otra parte, éste y la simpatía se correlacionaban de manera importante.

A partir de lo anterior, es claro que Eisenberg y colaboradores consideran fundamentalmente la empatía o la simpatía en relación con la conducta. En cuanto al desarrollo moral, el papel que le atribuyen no es claro, ya que en algunos casos lo consideran previo a la conducta de ayuda pero provocado por la simpatía (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001), y en otros casos, como un factor que interactúa con la empatía para producir la conducta prosocial (Miller, Eisenberg, Shell y Fabes, 1996).

Pizarro (2000) propuso un modelo para explicar no tanto la acción moral sino más bien el papel de la empatía en el juicio moral. Según él, hay unos juicios morales iniciales, basados en un sistema de creencias, los cuales activan la empa-

tía, y ésta, a su vez, interviene para dar lugar al juicio moral. Los juicios previos podrían ser lo que antes se llamó, siguiendo a Liebert (cit. en McCabe, 1992), juicio moral, o juicios intuitivos de Hare (1992), mientras que el juicio posterior a la empatía podría ser lo que Liebert llama las justificaciones morales. Estos dos momentos del juicio serían similares a los juicios intuitivos y a la etapa de deliberación propuesta por Dewey. En cuanto a la empatía, bajo este nombre Pizarro considera también la simpatía y la compasión.

El autor mencionado no puede considerarse un emotivista, ya que hay unas creencias o juicios previos que dan lugar a la empatía, sino que su propuesta es una reacción al emotivismo. En este aspecto difiere de Eisenberg y col., pero coincide con éstos en que el juicio se ve modificado por la empatía.

Un aspecto interesante en Pizarro es la sugerencia acerca de cómo la persona elimina o modifica las incompatibilidades que pueden surgir entre los dos momentos del juicio y la empatía. La persona puede modificar la emoción si los dos juicios coinciden, o modificar uno de los elementos del juicio si los otros elementos coinciden. Estas reestructuraciones han sido propuestas por diversos autores, tal como se verá más adelante en el modelo de Bandura.

En cuanto a la validez empírica del modelo, los resultados obtenidos con ecuaciones estructurales del estudio de Eisenberg, Zhou y Koller (2001), ya mencionados, apoyan el supuesto de Pizarro de que la empatía (simpatía para Eisenberg y col.) modifica el razonamiento moral, al menos el prosocial. En el estudio mencionado se vio que éstos dos afectan la acción prosocial, en tanto que la toma de perspectiva influye sobre el razonamiento y sobre la simpatía pero no afecta de manera directa la acción moral.

Pizarro, por otra parte, hace una defensa de la empatía como una emoción importante que le señala a la persona la necesidad de actuar y la induce a hacer juicios adecuados en relación con la situación. La empatía se ve afectada por el sistema de creencias de la persona, por lo cual estas reacciones emocionales son un indicador confiable de las prioridades morales de un individuo y no son una respuesta refleja no cognoscitiva. En apoyo del aspecto cognoscitivo implicado en la respuesta empática, Pizarro menciona tres aspectos que la afectan: la similitud, la atribución de culpa y la toma de perspectiva. Así, según dicho autor, se ha visto que la empatía es mayor frente a personas que se ven similares, más bien que frente a las que se ven distintas. En cuanto a la atribución de culpa, las personas sienten más empatía por aquellas en problemas pero que no son vistas como responsables de lo que les sucede, más bien que por las consideradas culpables de lo que les pasa. En la investigación sobre la conducta prosocial se ha visto de manera consistente la influencia de estos dos aspectos pero, según Pizarro, esta influencia se da sobre la empatía.

La empatía como fuente de la universalización

Deigh (1995) asume una defensa de la empatía como lo que nos permite hacer juicios universales. Según él, podemos aplicar el imperativo categórico a una acción de determinado tipo y ver que esa acción no pasa la prueba de universalidad y, sin embargo, realizar dicha acción, debido a otras justificaciones. En el ejemplo del autor, si alguien va de afán y contempla la posibilidad de parquear en doble fila, al aplicar la prueba de universalidad concluye que no sería bueno que todo el mundo parqueara así, pero a pesar de todo lo hace. Ello se debe a una falla cognoscitiva, ya que ver que las circunstancias de uno son similares a las de otro en aspectos relevantes es ser sensitivo a las consecuencias de esa comparación. En efecto, según Deigh, si uno no está preparado para ver los intereses del otro como dignos de la misma consideración que los de uno y, por tanto, no está preparado para aceptar las consecuencias prácticas de esa postura, uno puede pasar por alto similitudes que otras personas sí ven como relevantes. En cambio, la empatía le permite a la persona ver cuáles son los intereses y propósitos que tiene otra persona, cómo ellos son dignos de consideración, y que no pueden ser menos valiosos que los propios, y concluiría que no habría razón para interferir en su libertad y bienestar.

La empatía implica ir más allá de la visión egocéntrica, por lo cual el autor distingue entre ésta y la identificación emocional. Ambas envuelven asumir la perspectiva del otro y participar de manera imaginada en su vida, pero la empatía implica que uno no se olvida de sí mismo. Esta última noción se parece más a lo que Eisenberg y col. (2001) denominan simpatía. Es ésta la que debe permitir juicios universales sin contradicción, y a medida que ella madura, la visión egocéntrica se debilita.

> Es digno de notar que una visión parecida de la simpatía y la generosidad fue propuesta por Dewey (1965). Así, según éste: “Una persona carente por completo de reacciones de simpatía podrá tener una aguda mentalidad calculadora, pero no tendrá el sentido espontáneo de los derechos de los demás a satisfacer sus deseos” […] El único pensamiento verdaderamente general es el pensamiento generoso. Es la simpatía la que transporta al pensamiento más allá del ser y extiende su alcance hasta acercarlo al límite de lo universal. (p. 155)

Sólo el ponernos en el lugar de los otros y ver las cosas como ellos las verían, y reducir nuestras pretensiones para que queden al nivel en que las vería un observador imparcial, garantiza la objetividad del conocimiento moral.

Volviendo a Deigh, la empatía madura afecta las nociones de lo bueno y lo malo, pero también debe poseer una sensibilidad respecto al conflicto de intereses y algún criterio para resolver este conflicto. Este criterio debe ser un aspecto del

juicio moral, tal como lo propone Pizarro, y no de la empatía, con lo cual ambos autores coincidirían. Por lo tanto, la decisión sobre la acción que uno debe ejecutar no se deriva directamente de la empatía.

En los modelos anteriores, tanto en los de Eisenberg y col. como en el de Batson, hay factores motivacionales diferentes del juicio moral, como el deseo de reducir la activación empática o el de ser consistente con los juicios morales, como es el caso en una de las vías propuestas por Batson. En Pizarro y Deigh no es claro si el juicio moral que se da después de la intervención de la empatía basta para motivar la acción o si intervienen otros factores.

El modelo motivacional de Batson de la conducta prosocial

Batson (1989) también ha investigado la conducta prosocial. Éste, en una visión más amplia que la de los dos anteriores, considera que hay tres vías para la conducta prosocial: una que busca la conformidad con los principios morales internalizados, otra que se dirige a reducir la activación aversiva que produce la situación y una tercera vía que parte del deseo de reducir la desgracia de la persona necesitada. De acuerdo con dicho autor, las dos primeras vías son egoístas, ya que en ellas la ayuda es instrumental, para alcanzar las metas del beneficio propio; la tercera vía es altruista, porque las metas finales ayudan a la persona necesitada y los beneficios obtenidos para uno mismo son el resultado de consecuencias no buscadas.

En cualquiera de las tres vías hay una situación instigadora, una respuesta interna, un estado motivacional, un cálculo hedonista de los beneficios menos los costos y, finalmente, una respuesta conductual.

En concordancia con lo anterior, podría decirse que la vía de reducción de la activación implica una moralidad instrumental, ya que se actúa para reducir o eliminar un estado desagradable. En la vía de la moralidad de principios, también, según Batson, la gente se acoge a los principios morales para lograr beneficios, aunque Batson no aclara cuáles son éstos. Sin embargo, podríamos pensar que los beneficios son evitar la pena y la culpa. En cualquier caso, podría concluirse que estas dos vías hacia la acción moral son autorreferidas. La única, entonces, que no es autorreferida es la tercera vía, la propiamente altruista.

En su modelo, Batson introduce un elemento nuevo, no mencionado hasta ahora en los modelos previos: el cálculo de los costos y beneficios de la situación o de la respuesta. El afecto, por otro lado, no interviene en las tres vías, y tampoco el juicio moral. De acuerdo con este modelo, la respuesta prosocial podría ser entonces una respuesta netamente emocional en la primera y tercera vía, y el

juicio sólo se referiría a las posibilidades de la acción. Sin embargo, como ya se señaló, la acción prosocial es la que muestra las correlaciones más consistentes con el nivel de desarrollo moral.

El modelo de Batson tiene la ventaja sobre las propuestas de Eisenberg y colaboradores de considerar los aspectos externos de la acción, como los costos y los beneficios.

Para concluir la parte referente a los modelos de la conducta prosocial, vale la pena señalar que éstos se han desarrollado completamente separados de la investigación realizada por los teóricos de la motivación sobre conducta de ayuda. Si estas dos líneas se unieran, habría una mayor riqueza explicativa.

Modelos motivacionales integradores

El modelo autorregulatorio de Bandura

Bandura (1991a, b) propone un modelo que él llama de motivación moral. De acuerdo con Bandura, la conducta moral está regulada por dos tipos de sanciones: las sociales y las autointernalizadas, las cuales actúan de manera anticipatoria. Cuando la motivación surge de las sanciones sociales, la persona se refrena de actuar inmoralmente por miedo a la sanción social, prevé tanto la censura como otras consecuencias adversas. Cuando la motivación está anclada en el control autorreactivo, la persona se comporta de manera prosocial, porque le da un sentido de satisfacción y autorrespeto, y evita la transgresión, porque da lugar a autorreproches. Estos mecanismos autorregulatorios han sido propuestos por los teóricos de la cognición social, para los cuales la acción está regulada por mecanismos de influencia autorreactiva. Para poder influir sobre su conducta, las personas tienen que tener conciencia de lo que hacen. Estas acciones dan lugar a reacciones, ya que la gente evalúa su conducta en relación con sus estándares personales y con las circunstancias.

La autorregulación de la conducta moral envuelve mucho más que el razonamiento moral. Éste proporciona la ocasión para la influencia autorreactiva. Las reacciones autoevaluativas, por su parte, constituyen el mecanismo mediante el cual los estándares regulan la conducta:

> La anticipación del orgullo o de la censura por las acciones que corresponden a los estándares personales o que los violan sirve como influencia regulatoria. La gente hace cosas que le proporcionan satisfacción y un sentido de autovalía, y ordinariamente evita comportarse en forma que viole sus estándares morales porque le traerá auto-

> condenación. Las autosanciones anticipatorias mantienen así la conducta alineada con los estándares internos. (Bandura, 1991b, p. 142)

Las sanciones internas, tales como la autocondenación, también se ven afectadas por las sanciones sociales, ya que hay incentivos sociales para los sistemas morales, así como un apoyo social a la adherencia a los estándares morales. Por otra parte, socialmente se promueve la consideración o eliminación de ciertos aspectos que se incorporan o no al sistema de sanción interna.

Aparte de este mecanismo autorregulatorio, Bandura considera que en las reglas de decisión moral con las que se encaran los dilemas, la gente debe extraer la información relevante para la situación, pesarla e integrarla. De esta manera, los factores que tienen gran peso en una situación pueden no tenerlo en otra. La conducta, por otro lado, normalmente produce dos tipos de consecuencias: autoevaluativas y sociales, las cuales pueden operar de manera complementaria u opuesta. Hay una mayor probabilidad de que la acción sea congruente con los estándares morales cuando la conducta inmoral no es fácilmente justificable y las reacciones de las otras personas significativas coinciden con los estándares propios. En estas condiciones de estándares compartidos, los actos socialmente aprobados son fuente de autosatisfacción, y los reprobados, de autocondenación.

La acción es especialmente susceptible a las influencias externas cuando no hay unos estándares morales fuertes que le hagan contrapeso a la situación. En este caso, la gente actúa de manera pragmática y busca que su conducta se acomode a la situación. Sin embargo, cuando las consecuencias autoevaluativas negativas superan los beneficios de acomodarse a las circunstancias, éstas pierden peso.

El modelo de Bandura se expuso en detalle, ya que tiene gran riqueza explicativa, pues puede dar cuenta tanto de la acción prosocial como de la destructiva, tal como se verá en el siguiente apartado. Es además un modelo que integra las reacciones afectivas, el razonamiento, los estándares personales y las consideraciones circunstanciales. Es, además, uno de los pocos modelos que considera el papel autoevaluativo de la acción moral y las emociones que esa autoevaluación genera. Bandura se podría situar en la tradición de Hume, con la ventaja sobre éste de que el razonamiento y las circunstancias no son minimizados ni dejados por fuera.

A pesar de que este modelo ofrece más posibilidades de predicción que la mayor parte de los modelos propuestos, permanece en espera de una mayor formalización que explicite cómo deben ligarse entre sí las variables y qué valores deben tomar para una adecuada predicción. Tal vez por esto, el modelo de Bandura no ha recibido la atención que merece.

Explicación de la conducta destructiva, según el modelo de Bandura

Según dicho autor (Bandura, 1991, b), los mecanismos autorregulatorios que operan a través de los estándares morales tienen que ser activados, pero hay diversas formas en las cuales las autosanciones se pueden desligar de la conducta inmoral. La activación selectiva y el distanciamiento del control interno permiten diferentes tipos de conducta con los mismos estándares morales. La acción de estos mecanismos se ha visto, sobre todo, en la conducta agresiva, pero no se limita a ella. Así, la gente a veces experimenta conflicto porque la acción que evalúa de manera negativa le trae beneficios. Una forma de resolver el conflicto es evitar la autosanción.

Una forma de evitación de la autosanción consiste en la reconstrucción de la situación. Así, a pesar de la existencia de los estándares morales mencionados, en una situación dada la persona justifica la conducta reprobable, bien sea minimizando o ignorando las consecuencias negativas, deshumanizando a la víctima, etc., tal como ha sido documentado extensamente en la literatura sobre motivación para la agresión. Estos mecanismos evitan la aparición de la autosanción, ya que la acción reprobable deja de serlo. Según Bandura, la gente ordinariamente no actúa de manera reprobable hasta que no justifique para sí misma la moralidad de sus acciones. Hay, por tanto, una reconstrucción cognoscitiva, de manera tal que en un proceso de justificación moral lo que era reprobable pasa a ser socialmente aceptable, ya que sirve a otros propósitos. La gente actúa, entonces, sobre la base de un imperativo moral. De esta manera, según el autor mencionado, a lo largo del tiempo gente aparentemente buena ha perpetrado crímenes atroces a nombre de principios religiosos, ideologías o imperativos nacionalistas.

El daño al otro se hace más fácil con el uso del lenguaje eufemístico, con el cual se encubre la conducta reprobable. Por otra parte, los efectos dañinos de la conducta se minimizan, o se ignoran las consecuencias. En cuanto a la víctima, se la deshumaniza y se la hace merecedora del daño.

En la secuencia de la conducta destructiva hay una justificación moral que afecta la forma de ver la conducta inmoral, se minimizan los efectos dañinos y se deshumaniza a la víctima o se la hace merecedora del daño o castigo. Adicionalmente, hay un desplazamiento o difusión de la responsabilidad por parte del agresor.

Con la reestructuración cognoscitiva que hace justificable la acción no sólo no se da la autosanción sino que se da una autoaprobación.

En cuanto a la difusión de la responsabilidad o su desplazamiento, la gente cree que la acción es el resultado de los mandatos de otros, por lo cual no es

responsable de lo realizado y, por tanto, no hay autocondenación. Ésta también se evita por la difusión de la responsabilidad en varios participantes o en un grupo.

Las autosanciones por la conducta dañina también se pueden evitar o disminuir deshumanizando a la víctima, la cual no es vista como persona sino más bien como objeto, al cual se le puede hacer daño. Otra forma de autoexonerarse consiste en atribuirle a la víctima la culpa por lo sucedido, de manera tal que el perpetrador fue provocado, o la víctima de alguna manera se lo merecía o tuvo la culpa en lo sucedido. También uno se disculpa considerando que la conducta fue presionada por las circunstancias, y no el resultado de una decisión personal. Al condenar a otros o a las circunstancias, uno no sólo se excusa sino que puede llegar a sentirse una persona rigurosa.

Bandura explica por qué, a pesar de la existencia de normas morales, no actúan las sanciones autocondenatorias, para evitar la conducta destructiva. Sin embargo, falta explicar por qué se escoge precisamente esa conducta y no otra moralmente aceptable. La respuesta está, en mi concepto, en que la acción destructiva es, en un momento dado, la más indicada para lograr las metas del individuo, bien sea la meta de dañar al otro, o de conseguir algo mediante la agresión, y es a la luz de esas metas que se reconstruye toda la situación. Mientras más fuertes sean las normas morales de la persona o más elevado su nivel de desarrollo moral, menos fácil es para ella reconstruir la situación para hacerla moralmente aceptable. Esta relación entre nivel de desarrollo moral y justificación de la conducta dañina se ve en el análisis que hace Kohlberg (1991) de las transcripciones del juicio a militares implicados en matanzas de civiles en Vietnam. Por otra parte, también se ha visto una relación inversa entre desarrollo moral y conducta criminal (Schläfli, Rest y Thoma, 1985). Heckhausen (1980), en su revisión acerca de la conducta agresiva, le adjudica otro papel al desarrollo moral en relación con aquélla. De acuerdo con Heckhausen, para los niños en las primeras etapas del desarrollo moral existe una regla de compensación, la ley del talión, de manera tal que a otro se le debe hacer sufrir por el daño que le ha causado a uno. En la aplicación de esta regla, el niño debe calcular la cantidad de agresión que va a emplear en su respuesta. Si ésta es muy poca, no lo dejará satisfecho, y si es muy elevada, puede experimentar sentimientos de culpa y ponerse en riesgo de una nueva agresión. Otro aspecto importante en la agresión es si el niño le atribuye al otro una intención negativa o no.

Según el autor mencionado, la empatía también tiene un papel de freno en la conducta agresiva, ya que ponerse en el lugar del otro y sentir el daño que se le va a hacer frena la agresividad.

El modelo de la acción planeada

Este modelo, propuesto por Ajzen y Fishbein, aunque no fue planteado para explicar la conducta moral, ha sido aplicado para predecirla. Dicho modelo pertenece a los de la expectativa por el valor, de los cuales ya se ha hablado. En él se considera que la mejor predicción de la conducta se puede hacer averiguando la intención que tienen las personas de realizarla. Este aspecto ha sido tomado por los que realizan encuestas de opinión, para predecir cosas tales como la votación política, averiguando la intención de voto que tienen los votantes antes de las elecciones.

En el modelo se supone que la intención conductual es el resultado de las actitudes, las normas subjetivas, las creencias conductuales, la evaluación de resultados, las creencias normativas y la motivación hacia la conformidad. Estos aspectos fueron evaluados para predecir la conducta moral de deportistas, en un hecho relacionado con el deporte, por Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Pelletier y Mongeau (1992). En otro estudio de Sparks y Shepherd (2002), a los elementos del modelo se le adicionó una medida de moralidad: la percepción de obligación moral. Estos autores encontraron que la intención de consumir carne o verduras modificadas genéticamente era predicha por las actitudes, y que la predicción mejoraba con la consideración de la obligación moral.

Sin embargo, los dos estudios mencionados tienen la limitación de predecir la intención conductual pero no la relación con la conducta en sí, y entre ambas puede haber discrepancia, tal como se vio en el estudio de Mosquera (2003). En éste se empleó el modelo de Ajzen y Fishbein, junto con el nivel de desarrollo moral, para predecir la participación política en contra de la violencia y la intención de hacer todo lo posible para erradicar la violencia en el país, es decir, tanto la conducta en sí como la intención conductual. Se vio en estudiantes universitarios que las actitudes predijeron la intención conductual, tal como lo propone el modelo, pero no la participación, la cual fue predicha por el nivel de desarrollo moral. Los datos de este estudio y el de Sparks y Shepherd (2002) muestran que la inclusión de la moralidad dentro del modelo mejora su poder predictivo de conductas que tienen connotaciones morales. Sin embargo, no se ha probado suficientemente la eficacia del modelo de Ajzen y Fishbein para predecir la conducta moral en sí.

Un nuevo modelo: el modelo motivacional moderador

Para superar las limitaciones encontradas en los distintos modelos, se propuso un modelo de la acción moral (Villegas de Posada, 1994). En este modelo se integran los juicios morales, los sentimientos y la consideración de las circunstancias. En la explicación para la acción moral se asume que la motivación procede de diversas

fuentes y no únicamente del razonamiento, pero tampoco de las emociones o de las circunstancias.

El modelo busca explicar la acción tanto moral como inmoral, partiendo del supuesto de que se escoge el curso de acción para el cual se tiene la mayor motivación.

La motivación involucra un *motivo,* como una característica relativamente estable, un *sentimiento* y una valoración de los *costos* y *beneficios* implicados en la acción. Así, frente a cada curso de acción disponible, las personas realizan una estimación acerca de cuáles son los costos probables, los beneficios y los sentimientos autoevaluativos que pueden surgir, y valoran qué tan importante es cada uno de esos aspectos. Pero tanto la valoración como la estimación dependen del nivel del motivo. En otras palabras, el motivo es una variable que actúa como un lente para evaluar los sentimientos, los costos y los beneficios, y es, por tanto, una variable moderadora. La acción que se escoge es aquella en la cual la combinación de estos factores tiene el mayor valor.

En el caso de la acción moral, el motivo moral se activa en una situación que exige una acción, y frente a los cursos disponibles se prevén y valoran los sentimientos autoevaluativos, los costos y los beneficios, para elegir aquella acción con el mayor valor motivacional[2]. Los elementos del modelo pueden ser definidos de la siguiente manera:

Motivo moral. Éste puede ser concebido como un deseo estable o tendencia a comportarse en una forma consistente con los estándares morales, a fin de experimentar sentimientos autoevaluativos positivos. Esta noción de motivo coincide con la de Dewey (1965), presentada anteriormente.

El motivo es un rasgo de la personalidad que envuelve tanto una forma de ver los problemas morales como de comportarse frente a ellos. El motivo se refleja en el nivel de desarrollo moral, ya que éste envuelve no sólo una forma de ver y razonar frente a los problemas morales, sino también de sentir frente a ellos y de querer actuar. El nivel de razonamiento moral es sólo uno de los aspectos del motivo.

El motivo moral, como otros motivos, se forma temprano en la vida y permanece como un rasgo, aunque la norma moral o las razones para su respeto se modifiquen.

---

2 La formulación matemática del modelo es la siguiente: motivación = motivo moral (-Pwc) + (Pwb) + (Pws), donde c, b y s representan los costos, los beneficios y los sentimientos autoevaluativos positivos; P es la probabilidad subjetiva en relación con cada uno de los aspectos y w es el valor o incentivo de cada aspecto.

Estándares morales. Son los patrones para juzgar la acción. Su desarrollo está representado en las etapas de Kohlberg, o en los niveles de Habermas, discutidos previamente.

Frente a la acción, por otra parte, se tienen ciertas *expectativas* relacionadas con los costos que pueda implicar y con los resultados que pueda producir en términos de beneficios y sentimientos autoevaluativos. Estas consecuencias o resultados son valorados, es decir, tienen un incentivo alto o bajo en relación con la acción. Así, por ejemplo, en relación con los sentimientos autoevaluativos, aunque el sujeto prevé una alta posibilidad de que se presenten sentimientos negativos, le da poca importancia a ese hecho.

Miremos en detalle cada uno de estos aspectos.

Sentimientos. Hay diferentes tipos de sentimientos o emociones ligados con la acción moral. Por un lado, están aquellos como la culpa, que parecen intervenir en la formación del motivo moral. Por otro lado, están las emociones despertadas por la situación y que contribuyen a la ejecución de un acto inmoral, por ejemplo, la ira, o a la ejecución de una acción moralmente deseable, por ejemplo, la compasión. Finalmente, están los sentimientos autoevaluativos que surgen de la evaluación de una acción con la norma moral. Éstos son sentimientos positivos, como el sentimiento de orgullo o bienestar por hacer algo bien, o negativos, como la culpa o vergüenza por hacer algo contrario a la norma. La previsión de estos sentimientos entra en la elección del curso de acción, ya que el sujeto preferirá las acciones para las cuales prevé sentimientos positivos y evitará las asociadas con sentimientos negativos. Los sentimientos cumplen un papel regulador de la acción, tal como fue propuesto por Bandura (1991, a, b). Aunque emociones tales como la simpatía o la ira pueden entrar en la acción moral, las acciones y las decisiones son juzgadas, en últimas, en relación con el tipo de sentimientos que uno experimentará como agente. Este punto lo recalcaba Hume cuando señalaba que uno en sus acciones busca lograr satisfacción y evitar el dolor. En el caso de la simpatía, su presencia puede contribuir a que uno prevea sentimientos positivos por realizar la acción, tal como lo propone Batson (1989) en relación con una de las vías para la acción prosocial. En cuanto a la ira, también puede contribuir a que se prevean, por ejemplo, sentimientos autoevaluativos positivos en una situación en la que, de otra manera, se hubieran previsto sentimientos negativos, de culpa o pena.

Costos. Son los aspectos negativos para el agente, relacionados con la ejecución de la acción o las consecuencias de la misma para el agente. Los costos altos hacen una acción poco atractiva o motivante. Por ejemplo, si se prevé que una acción es muy difícil, tal como es rescatar a alguien que se está ahogando en un río caudaloso, o si la acción tiene consecuencias negativas, como podría ser, en

el caso anterior, una pulmonía para el que intenta el rescate, o una sanción penal por una acción inmoral, los costos hacen la acción probablemente menos atractiva que otro curso de acción con menores costos.

Beneficios. Son las consecuencias positivas de una acción para uno mismo, para otros o para el logro de una meta o mantenimiento de unos principios. En relación con éstos, se da un cambio evolutivo de la persona que juzga los beneficios de manera egocéntrica, respecto a aquel que considera los beneficios para otros, para la sociedad o para el mantenimiento de los principios morales. No sólo se evalúa el tipo de beneficio que producirá la acción, sino que también se valora qué tan importantes son esos beneficios para el agente. Así, por ejemplo, una acción inmoral puede estar ligada con un alto beneficio económico, pero la persona le da poco valor a ese tipo de beneficio.

Como se puede ver de lo anterior, en la forma de considerar los costos, los beneficios y los sentimientos interviene el nivel de desarrollo moral. Así, una persona en las primeras etapas de desarrollo moral, que se guía por los beneficios de la acción para ella misma, puede considerar motivante una acción que le puede reportar buenos beneficios individuales, mientras que para alguien de las últimas etapas es motivante sólo si produce un beneficio colectivo. La persona en el nivel bajo puede prever que se sentirá bien realizando la acción por los beneficios que conlleva, mientras que la del nivel alto prevé que se sentirá mal si realiza una acción que sólo le reporta un beneficio individual y no uno colectivo, como cree que sería lo correcto.

Si se considera una persona en particular, dado que su motivo es relativamente estable, el que escoja una acción u otra dependerá de la combinación entre expectativas e incentivos en relación con los sentimientos, los costos y los beneficios. En cambio, al comparar una persona con otra, la diferencia estará tanto en el grado de su motivo moral como en la combinación de los otros elementos.

En el caso de la elección entre una acción moral o inmoral, la motivación para la segunda puede ser mayor que para la primera, porque la relación costo/beneficio es mejor y se prevén sentimientos autoevaluativos positivos. En el caso de que se prevean sentimientos autoevaluativos negativos, ¿puede haber motivación para la acción? Desde el punto de vista del modelo sí, ya que a los sentimientos se les puede dar poco valor, y pesar más en la decisión la relación costo/beneficio. Sin embargo, lo más probable es que, en este caso, la persona realice una reestructuración de la situación, de una forma similar a la que propone Bandura, de manera tal que la reestructuración la lleve a experimentar sentimientos positivos o a disminuir los negativos. De acuerdo con la mayor parte de los autores, el sentimiento negativo frente a uno mismo es demasiado poderoso

como para escoger una acción con la cual uno sabe que se va a sentir mal, por lo cual es necesario eliminar o disminuir el sentimiento realizando un cambio en la situación.

El análisis anterior nos muestra que el modelo puede explicar tanto la acción moral como la inmoral. En cuanto a la acción moral, puede explicar la que evita transgredir las normas morales pero también la acción prosocial. Falta analizar el caso del amoral, que ha servido de ejemplo para criticar la explicación internalista. Éste no se siente motivado desde el punto de vista moral, por varias razones:

- No ha desarrollado un motivo moral.
- Tiene conocimiento de las reglas morales, pero sus justificaciones son poco elaboradas.
- Da gran importancia a los beneficios de las acciones no morales.
- No experimenta sentimientos autoevaluativos negativos, por desacatar la norma moral, ya que su razonamiento moral permite justificar la acción no moral.

Los aspectos 2 y 4 son los más frecuentemente señalados en relación con el amoral o psicópata. Sin embargo, el psicópata normalmente tiene una historia de problemas con el acatamiento de las normas desde su infancia y un razonamiento moral de tipo pragmático que lo lleva a sobrevalorar los beneficios para sí mismo.

En el caso de otras conductas, como la de la repartición del dinero de la caleta de las Farc, es posible que la ambigüedad de la situación hiciera que la situación no se percibiera como moral, de manera que no se activara el motivo moral, o que un bajo motivo moral llevara a considerar como justificado apropiarse del dinero encontrado, con los bajos costos y los grandes beneficios que eso podía representar. En este caso, no habría lugar para sentimientos autoevaluativos negativos.

En relación con otras acciones, como las evaluadas en la encuesta nacional sobre corrupción, las personas afirmaban que estaba mal pagar para obtener la libreta militar y salvarse del ejército o pagar para obtener algún tipo de ventaja en un contrato; sin embargo, que, por las "circunstancias", muchas de ellas lo harían. Para estas personas, probablemente el beneficio de la situación justifica pasar por alto una norma. Su nivel de desarrollo moral es de tipo pragmático, por lo cual los beneficios son lo más importante y, en este caso, sus sentimientos serán positivos. En el caso de ser negativos, por pensar inicialmente que, de acuerdo con la norma, la conducta era reprobable, la justificación de los beneficios la convierte en aceptable y, por tanto, no hay razón para los sentimientos negativos.

En las personas con un nivel elevado de desarrollo moral, como su razonamiento no es de tipo pragmático no pueden fácilmente reestructurar la situación, para justificarla por los beneficios y disminuir o eliminar los sentimientos negativos.

El modelo propuesto tiene la ventaja de poder explicar las acciones morales de diverso tipo. Sin embargo, tiene la desventaja de que la explicación es más compleja que recurrir a una sola causa: la noción de deber o los sentimientos, pero las explicaciones de la acción que ofrece la psicología han llegado a ser mejores cuando se supera la perspectiva unicausal, bien sea que como causa se consideren características de personalidad o la situación. La tercera perspectiva psicológica, la perspectiva integradora, a la cual pertenecen los modelos de la expectativa por el valor, ha ofrecido mejores posibilidades de explicación y de predicción de la acción que las perspectivas que enfatizan las condiciones internas o externas del sujeto como aspectos separados. Como dice Dewey (1965), la conducta es demasiado compleja para que pretendamos explicarla por una sola causa.

El modelo propuesto proporciona una explicación que tiene en cuenta tanto los factores internos del agente como las características de la situación. Sus orígenes corresponden a los modelos de la expectativa por el valor, especialmente al modelo de Atkinson (1964), para explicar la motivación de logro, y a los modelos de la utilidad subjetiva. De éste he tomado la noción de motivo, y de los modelos de utilidad subjetiva, la ponderación subjetiva de las expectativas y las valoraciones de los costos y los beneficios. Los sentimientos autoevaluativos han sido mencionados frecuentemente en la motivación, pero no han sido incluidos formalmente en un modelo, dentro de lo que conozco.

Antes de entrar a revisar la investigación empírica que apoya diversos aspectos del modelo, creo conveniente mostrar algunas investigaciones en campos diferentes del moral, que también son sustento.

El motivo como un filtro para evaluar las situaciones

A favor del supuesto de que los motivos, entre ellos el moral, afectan la forma en que se evalúan las situaciones, se pueden presentar varias consideraciones. En primer lugar, se supone que las características de personalidad afectan la conducta y que los motivos son disposiciones o rasgos personales estables, por lo cual los motivos deben afectar la conducta. Si la personalidad no la afectara, la conducta sólo dependería de la situación y todos reaccionaríamos igual en las mismas circunstancias. En segundo lugar, la personalidad afecta la conducta, debido a que influye en la forma como se percibe la situación, se evalúan los cursos de acción, se experimenta determinado sentimiento, se considera uno responsable

de actuar o no, para citar sólo unos ejemplos. Las diferencias en personalidad, o en los motivos como uno de sus aspectos, dan lugar a diferencias en la acción o en la disposición para ella, porque afectan la evaluación y las reacciones previas a la acción. Este hecho tan notorio es, en parte, el causante de que sea tan popular la primera perspectiva psicológica o explicación de la acción, sobre la base de las características de personalidad.

La diferencia en la forma de evaluar las situaciones la presentan en una forma muy clara Beckmann y Manttenklott (1998), cuando señalan que todo aquel que participa en una discusión tiene la experiencia de que las distintas personas juzgan de manera totalmente diferente el mismo fenómeno. Según ellos, "Un objeto determinado se juzga con frecuencia de manera totalmente diferente dependiendo de las características propias del que juzga, del contexto en que se presenta el objeto, o de ambos" (p. 211).

La influencia de distintos aspectos de la personalidad en la forma de evaluar las situaciones ha sido extensamente estudiada en psicología en los temas de motivación, psicología social, actitudes, patología, psicología de la salud, entre otros. En el campo moral, el supuesto de que la moralidad afecta la forma de percibir distintos aspectos de la situación coincide con los hallazgos en otros campos.

Ward y Wilson (1980) estudiaron la relación entre motivo, desarrollo moral y aceptación de la presión de grupo. En su estudio consideraron dos tipos de motivos, que llamaron de autoestima o el de seguridad. Las personas con un alto motivo del primer tipo buscaban mantener la estima de sí mismas, mientras que las personas con un alto motivo del segundo tipo se orientaban a la búsqueda de seguridad personal. Los autores encontraron que las personas con el motivo de estima más alto obtenían también puntajes más altos en desarrollo moral y eran menos susceptibles a la presión de grupo, mientras que en las personas con el puntaje alto en el otro motivo el nivel de desarrollo moral era menor y eran más sensibles a la presión del grupo. Por otra parte, puede suponerse que el motivo de estima propia está ligado con una tendencia a autoevaluarse, de manera tal que los resultados sustentan tanto la relación propuesta entre motivo y acción como entre ésta y autoevaluación. Otro aspecto interesante del estudio es la relación entre motivo de estima y desarrollo moral. Esta relación puede ser tal como se propone en el modelo integrador, de manera que el desarrollo moral afecta la tendencia hacia la autoevaluación.

Situaciones que activan el motivo

Dependiendo del motivo y de la fuerza de éste, las personas son más o menos sensibles a las situaciones relacionadas con este motivo, un aspecto que se vio en

el estudio anterior. Así, es posible que personas con un fuerte motivo moral vean un contenido moral en muchas situaciones que para otros pasan desapercibidas o son miradas con otros ojos. Esta diferencia en la forma de ver las situaciones morales se puso de presente en relación con el hallazgo de la caleta con dinero de las Farc, por parte de militares en servicio, y la repartición de este dinero. El juicio de la opinión pública y de expertos en diferentes temas no fue unánime. Para algunos, fue un robo por parte de los militares; para otros, un golpe de buena suerte. Entre los militares que participaron tampoco hubo uniformidad al respecto, y parece que algunos se negaron a recibir el dinero. Esta situación no es percibida desde el punto de vista moral por todo el mundo.

La forma en que el motivo puede ser activado por la situación se vio en un estudio de McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953), en la que un grupo de personas debía resolver una serie de tareas. A algunos se les dijo que el investigador no estaba interesado en el rendimiento sino en la tarea en sí; a otros, que las tareas medían habilidades importantes; mientras que a otros se los sometió a series de éxitos o fracasos. Posteriormente, los sujetos veían cuatro láminas y debían escribir una historia para cada lámina. Se vio que los sujetos que no percibieron la tarea inicial como algo que implicaba rendimiento escribieron historias neutras, en comparación con los otros grupos.

En el caso de la agresividad, se ha visto que la presencia de ciertos estímulos, por ejemplo, armas, puede desencadenar reacciones agresivas (Heckhausen, 1980). Turiel (2002), por su parte, reporta hallazgos según los cuales, niños calificados previamente como agresivos fueron más propensos a reaccionar agresivamente ante provocaciones que niños no agresivos. Probablemente, éstos fueron menos sensibles a las señales de provocación que los primeros.

El tipo de situación moral también puede afectar el razonamiento, ya que, por ejemplo, no es lo mismo la decisión acerca de robar o no una droga para salvar una vida, que la decisión acerca de cómo distribuir premios y castigos, ya que ello puede exigir principios morales diferentes (Kurtines, 1984).

Consideración de las consecuencias. Costos y beneficios

La valoración de resultados y consecuencias es un aspecto central de las teorías motivacionales de la expectativa por el valor. En estas teorías se supone que el sujeto forma ciertas expectativas acerca de qué tan probable es alcanzar una meta y cuáles son las probabilidades de que se presenten determinadas consecuencias. Estas expectativas difieren entre las personas. Los costos y los beneficios forman parte de las consecuencias que son previstas. En el caso de los costos, los hay

ligados con la ejecución de la acción en sí, pero también costos o consecuencias negativas producidas por la acción, tal como se anotó antes. En el caso de los beneficios, éstos pueden ser de diverso tipo y para distintos beneficiarios.

El papel de las consecuencias en relación con la escogencia de un curso de acción se puso de presente en un estudio de Sobesky (1983), en el que buscó determinar la forma en que las consecuencias de la acción –en un caso, para el protagonista, y en otro, para la persona vinculada con éste– afectaban el juicio moral y la decisión. Las personas se enfrentaron a un dilema en el que las consecuencias tenían diferente grado de severidad: muy severas o poco severas para el protagonista y para la persona ligada con éste. Se vio que las consecuencias afectaban la decisión, ya que cuando las consecuencias (los costos) eran muy severas para el protagonista, había menor seguridad acerca de la decisión correcta. En cuanto a los beneficios, había mayor seguridad acerca de la opción cuando éstos eran elevados para la persona ligada con el protagonista, y menor cuando ellos eran pequeños. También se observó que las personas se sentían más seguras acerca de la decisión cuando se les preguntaba por lo que debían hacer otros, más bien que ellos mismos, aunque estas diferencias no se presentaron en la situación con consecuencias severas.

Otros estudios han manipulado directamente los costos y los beneficios, para ver su influencia, especialmente sobre la honestidad. Así, Farrington (1979) realizó un estudio experimental para verificar si la probabilidad de robar aumentaba con la utilidad del robo, disminuía con el aumento del costo de éste y disminuía también con la probabilidad de ser aprehendido. Para verificar estas hipótesis, 100 cartas estampilladas y con dirección se dejaron, aparentemente perdidas, en diferentes puntos de Londres. Las cartas contenían una nota y una suma de dinero en ochenta de ellas. En el experimento se emplearon dos niveles de costo (alto y bajo); en la situación de alto costo, la nota y el dinero estaban dirigidos a una anciana que vivía de la caridad pública; en la de bajo costo, el dinero era para pagar una cuota en un club. La utilidad también se consideró alta o baja, dependiendo de la cantidad de dinero incluido en el sobre. La probabilidad de aprehensión se consideró alta cuando el dinero iba en forma de cheque y baja cuando iba en efectivo. Como control, se emplearon veinte cartas sin dinero.

Se encontró que 23 de las 80 cartas no retornaron, y las tasas de no retorno en las condiciones de alto y bajo costo fueron las mismas: 20 por ciento. Pero la tasa de no retorno en la condición de bajo costo-baja probabilidad de aprehensión fue de 75 por ciento, significativamente mayor que en la situación de control. El autor concluyó que, a baja probabilidad de detención y bajo costo, mayor la probabilidad de robo. Sin embargo, la utilidad (beneficio) no tuvo un efecto significativo en el robo, pues las tasas de no retorno fueron similares en la condición de alta o baja

utilidad, por lo cual se repitió el experimento en una situación donde la cantidad de dinero era mayor y, por tanto, también la utilidad. En este caso, la tasa de no retorno aumentó con la utilidad, de manera significativa.

En otro estudio realizado por Kamat y Kanekar (1990), se proponía a los sujetos una situación hipotética, en la cual a una persona se le caía una cantidad de dinero sin que se diera cuenta, y una persona que observaba lo que pasaba debía decidir si devolvía o no el dinero. La cantidad de dinero varió entre una y cien rupias; igualmente, varió el sitio: un camino desierto o una calle concurrida. Los resultados mostraron una mayor disposición a devolver cien rupias más bien que una rupia, lo cual contradice el principio de la máxima utilidad propuesto por los autores mencionados. Sin embargo, si se considera el papel de la autoevaluación, la cual puede ser más negativa al quedarse con cien rupias, el resultado es fácilmente explicable.

También para el caso de la situación de ayuda se ha propuesto que los costos y beneficios cumplen un papel (Dovidio, 1984), de manera tal que la persona que observa a otra en necesidad o desgracia ayuda cuando la incomodidad por no ayudar es superior a los costos de ayudar. Explicaciones similares han sido propuestas por Batson (1989), Diekmann (1985) y Wessie (1993). Los análisis de estos dos últimos autores se refieren a la conducta de ayuda cuando hay varios observadores que se enfrentan a la situación de ayuda y que buscan al mismo tiempo maximizar sus ganancias o su utilidad. Esta situación corresponde a la situación social común donde hay actores enfrentados.

Según el análisis de Diekmann (1985), si varias personas son testigos de un accidente o un delito, algunas de ellas se sentirán liberadas y obtienen, por tanto, una utilidad si una de las personas ayuda a la víctima. Pero ayudar es costoso, por lo cual cada persona se sentirá inclinada a no ayudar, esperando que otros lo hagan. Sin embargo, si nadie ayuda, todos pierden. En este caso, se requiere la posibilidad de comunicación para escoger un voluntario, por ejemplo: a la suerte, o que todos se vayan rotando el papel de voluntario. Si esta comunicación es imposible, la mejor solución en la situación se da cuando cada participante actúa buscando maximizar su utilidad pero bajo la restricción del imperativo categórico de Kant. Estas soluciones: asimetría, comunicación o superracionalidad, serían las soluciones racionales.

Weesie (1993) analiza el mismo problema de la conducta de ayuda, pero señala que es necesario tener en cuenta la existencia de una norma social interna que hace que algunas personas estén más dispuestas a ayudar que otras. Esto quiere decir que la proporción de costos/beneficios no es igual para todos los voluntarios potenciales. Según el análisis matemático de Weesie, la persona dispuesta a ayudar en primera instancia es aquella en la que la proporción de

costos/beneficios es la menor, en comparación con los otros. Estas personas son las que tienen los menores costos o los mayores beneficios.

El papel de los costos y los beneficios se ha analizado ante todo en la conducta prosocial y en los modelos que se han propuesto para explicarla, tal como es el caso de Schwartz (1977) y de Batson (1989). Éstos y otros autores consideran que el agente calcula los beneficios de una acción y les resta los costos. Por ello, frente a la misma situación, y debido a la valoración subjetiva de los costos y los beneficios, dos agentes pueden asumir acciones distintas. Otros autores, como Pilavin y Pilavin (cit. en Schneider, 1988), suponen que el agente calcula la relación costos/beneficios de ayudar, y de no ayudar.

Sentimientos autoevaluativos

Aunque éstos ocupan un lugar central en diversas teorías morales (Bandura, 1991a, b; Hume, 1981, Tugendhat, 1986), la investigación acerca de su papel motivante proviene ante todo de otros campos diferentes del moral. En los modelos de la expectativa por el valor, especialmente en el de Atkinson (1964), la autoevaluación y los sentimientos derivados de ella tienen un papel fundamental.

De acuerdo con Heckhausen (1980), la autoevaluación es motivante, y si no fuera así, lo único motivante serían las consecuencias externas, por lo cual dependeríamos de la situación, y la segunda perspectiva motivacional sería la adecuada para explicar la acción. Por otra parte, si la autoevaluación no fuera motivante, no se escogerían ni realizarían acciones difíciles, pero como éste no es el caso, puede concluirse que las consecuencias autoevaluativas son una de las guías de la acción. Éstas se refieren a las reacciones positivas o negativas frente al logro de un resultado, de acuerdo con los estándares que uno se ha fijado o que considera obligatorios. Esta autoevaluación libera la acción de las condiciones externas y es en parte responsable de la autonomía del agente. Yo agregaría que, adicionalmente, el agente puede prever los resultados y las reacciones que de ahí se derivarán, con lo cual se libera también de lo externo. Las diferencias en autoevaluación pueden explicar, según Heckhausen, diferencias en la acción de las personas frente a los mismos resultados o consecuencias y, por otro lado, una relativa consistencia en la acción individual, a pesar de situaciones cambiantes.

De la autoevaluación se derivan emociones positivas cuando el resultado coincide con el estándar; de lo contrario, las emociones son negativas, y tanto más cuanto más se alejen del estándar. Ellas cumplen, por tanto, un papel motivante, ya que se ejecutan o se evitan aquellas acciones para las cuales se prevé la aparición de emociones autoevaluativas positivas o negativas, respectivamente

(Bandura, 1991a, b; Heckhausen, 1980). Este último autor considera las emociones de satisfacción o insatisfacción., orgullo o pena consigo mismo, como aspectos reforzantes de la autoevaluación. Estas emociones autoevaluativas pueden ir acompañadas de autorreproche o autorrecompensa. La autoevaluación depende del resultado de la acción, del estándar y de la atribución que se haga de aquélla.

En el campo de lo moral, puede decirse que la autoevaluación positiva o negativa surge de la comparación de la acción con el estándar moral. Si el estándar para juzgar lo moral es el del mayor beneficio o de las mejores consecuencias para la mayoría, y la acción elegida corresponde con este estándar, se prevén o se experimentarán emociones positivas por su ejecución. Si el estándar es el del deber, el resultado de la acción puede ser menos importante que en el caso anterior, y la acción se juzgará positiva si se ajusta a ese deber. En estos dos casos, se experimentará orgullo o satisfacción como consecuencia de la autoevaluación. En cuanto a la atribución, la persona experimentará sentimientos autoevaluativos positivos o negativos si se siente responsable de la acción, pero no si la atribuye a la fuerza de las circunstancias. De acuerdo con lo anterior, puede verse que la autoevaluación se da en relación con el estándar moral, y éste depende en buena parte del nivel de desarrollo moral.

En los estudios sobre motivación de logro se ha visto que los sentimientos autoevaluativos dependen del nivel del motivo de logro, y de éste también dependen los estándares que se fijen para evaluar la ejecución. Así, las personas con un alto motivo de logro o de esperanza de éxito se sienten más apenadas por el fracaso que las que tienen este motivo menos fuerte o no lo tienen, y la explicación que dan del fracaso o del éxito también es diferente, dependiendo del motivo de logro. En estos estudios se ve que el motivo es una variable moderadora de los sentimientos.

En el campo moral, los sentimientos autoevaluativos y su papel motivante han sido poco estudiados, con excepción de la culpa, que ha recibido más atención, y se los considera con independencia del nivel de desarrollo moral. Así, Montada (1993) da un valor informativo a los sentimientos, ya que ellos son un indicativo de la importancia concedida a las normas o principios morales. Blasi (1993), por su parte, plantea una relación entre sentimientos morales e identidad. Esta relación se vio en un estudio con adultos, en el cual aquellos que tenían un sentido de identidad moral más desarrollado se sintieron más perturbados por decisiones en contra de sus convicciones, que aquellos con una identidad menos desarrollada, que juzgaron su decisión como una autotraición. Forsyth (1993) estudió la relación entre orientación moral, sentimientos autoevaluativos y éxito o fracaso en una tarea en la que se podía ganar dinero para sí mismo o para una obra de caridad. Sus resultados mostraron que las personas, de acuerdo con lo es-

perado, se sentían bien cuando tenían éxito, y mal cuando fracasaban. Pero en la autoevaluación de su moralidad, aquellas con los principios morales más fuertes, denominadas por él *absolutistas*, se sentían extremadamente morales al trabajar para una obra de caridad, más bien que para ellas mismas, independientemente de los resultados. En cuanto a los pensamientos y sentimientos reportados después de la situación, los absolutistas y los denominados *situacionistas* (consecuencialistas) mostraron mucha preocupación por el fracaso, en contraste con los otros dos grupos de orientación moral, con lo cual evidenciaban, según Forsyth, una mayor preocupación por los resultados positivos. Los idealistas, además, mostraron más sentimientos referentes a la caridad cuando trabajaban por ésta, y más sentimientos autorreflexivos cuando trabajaban para ellos mismos. Los de bajo idealismo mencionaron poco estos sentimientos autorreflexivos.

Dos estudios realizados por mí con adultos (Villegas de Posada, 1994b; 1998) mostraron que los sentimientos autoevaluativos previstos ante un curso de acción determinada eran el mejor predictor de la acción, y que estos sentimientos estaban relacionados con el nivel de desarrollo moral. En estos estudios, el modelo mostró su capacidad de predecir las decisiones morales en situaciones tanto hipotéticas como reales. Así mismo, se vio que el nivel de desarrollo moral no era el factor motivante para la acción, ya que las correlaciones con las decisiones y acciones no fueron significativas, pero los datos sí le dieron soporte al supuesto de que es la variable moderadora de la forma en que se evalúan los sentimientos y los costos/beneficios. También se vio que éstos afectaban la escogencia de la acción y son, por tanto, un factor motivante, aunque menos importante que los sentimientos.

Evaluación global de los modelos de la acción moral

En la exposición de los modelos se señaló que ellos no han sido evaluados de una manera global y, por tanto, no se puede decir que uno de ellos dé mejor cuenta de la acción moral que otros. Una excepción la constituyen el de Ajzen y Fishbein, con la limitación de que no es un modelo para la acción moral y que predice la intención y no la acción en sí, y el modelo propuesto por mí, llamado modelo motivacional moderador. Sin embargo, de lo expuesto y de la investigación empírica correspondiente se puede concluir que la motivación para la acción moral es el resultado del nivel de desarrollo moral, de los sentimientos morales y de aspectos circunstanciales que son evaluados por el agente en función de su nivel de desarrollo moral. La explicación de la acción es, pues, más compleja que la ofrecida por la perspectiva filosófica llamada internalista, o por la externalista, que enfatiza sólo en los sentimientos. Es también más compleja que la ofrecida por la psicología, en lo que se denominó la primera y la segunda perspectiva.

Resta comprender cómo la persona llega a estar motivada para la acción moral, y ello implica entender cómo se desarrollan los distintos aspectos que intervienen en la motivación para la acción. A este desarrollo se dedicarán los siguientes capítulos.

Capítulo 6
Desarrollo del razonamiento moral

Desarrollo de los estándares morales

Los estándares morales son, como se dijo antes, reglas o principios que regulan la acción. El estándar cumple el doble propósito de orientar la acción, es decir, determinar qué se quiere lograr o hacia dónde se debe dirigir aquélla y proporcionar un criterio para evaluarla y para juzgar las situaciones. Así, si la meta para un deportista es saltar cinco metros en salto largo, este estándar le dice al deportista qué debe lograr y le permite juzgar sus saltos: son buenos o satisfactorios aquellos que logran o superan la distancia propuesta, y malos o insatisfactorios los demás.

Algo similar sucede en el campo moral: el niño desarrolla unos estándares que le permiten juzgar determinadas situaciones y concluir que cierto tipo de acción está prohibida, para el caso de los deberes negativos, o es exigida, para el caso de los positivos. Esta deliberación acerca de las situaciones que concluye con una decisión acerca de la acción es, como su nombre lo indica, el proceso de razonamiento moral. El razonamiento abarca tanto el juicio como las justificaciones del mismo, teniendo presente la distinción que hace Liebert (cit. en McCabe, 1992) entre estos dos aspectos.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo del razonamiento moral comprende el surgimiento, evolución y aplicación de los estándares morales, así como su justificación en formas cada vez más elaboradas. Comprende también la distinción entre lo moral y otros aspectos que no son morales sino culturales o convencionales. El primer aspecto fue estudiado por Piaget (1932/1977), en tanto que el aspecto de la justificación fue la preocupación central de Kohlberg. En cuanto a la diferencia entre lo moral y lo convencional, un gran número de investigaciones, en ese sentido, han sido desarrolladas por Turiel y colaboradores.

Piaget partió de la noción de que la moralidad es un conjunto de reglas, por lo cual era preciso determinar la evolución de esas reglas. Sin embargo, Piaget no abordó las reglas morales sino las reglas en otro campo: en el juego de bolas o canicas. A partir de este análisis concluyó una serie de cosas acerca de las reglas,

tales como su carácter eterno o inmodificable para los niños de seis o siete años, y su posterior consideración como algo surgido del consenso o acuerdo mutuo y, por tanto, modificable. Sin embargo, el hecho de que el análisis no hubiera enfocado las reglas morales sino algo sujeto a normas convencionales, como es el juego, deja dudas acerca de sus conclusiones. Parte de los aportes de Turiel y colaboradores consiste en mostrar que los niños entienden de manera diferente las normas morales y las convencionales, y niños y adultos coinciden en la obligatoriedad de las normas morales y en que no pueden ser cambiadas, así alguna autoridad determine lo contrario. Por estas razones, Herzog (1991) considera que el análisis de Piaget es equivocado.

Tanto Piaget como Kohlberg suponían que en el niño pequeño no había normas morales, por lo cual se referían a la etapa anterior a los seis o siete años como premoral. Sin embargo, como se verá en lo que sigue, el surgimiento de las normas morales arranca temprano en la vida. Este hecho no es de extrañar, si se tiene en cuenta que una regla representa una regularidad y, cómo tal, ayuda a organizar el mundo. Así como el niño clasifica los objetos y los rotula como perro, niño y demás, probablemente también elabora una clase referente a las acciones que no puede o no debe realizar. Es posible que en un principio esa clase sea bastante heterogénea y comprenda acciones que se refieren a la limpieza, a la obediencia, a las buenas maneras, al daño a otros. Sin embargo, esta clase se va diferenciando o subdividiendo en acciones morales y acciones de otro tipo que deben ser evitadas. Por otra parte, como nos lo recuerdan Emde, Johnson y Easterbrooks (1987), el niño tiene noción de reglas antes de la aparición del lenguaje, referentes al intercambio social, a los turnos en el juego y a las vocalizaciones, entre otras.

A los cuatro años, las subclases de lo moral y lo convencional están bien diferenciadas, como muestran los estudios de Turiel y Smetana (1984) y Turiel (2002), a los cuales me referiré más adelante.

¿Cómo llega el niño a esta regla acerca de las acciones que deben evitarse? Gracias a un proceso de formación de conceptos que arranca con una clasificación cognoscitiva de las cosas y eventos a su alrededor, proceso que es requisito para el surgimiento del lenguaje (Villegas de Posada, 1981), y el cual se ve reforzado por el aprendizaje y por las sanciones de los adultos. Las cosas que deben evitarse son aquellas que producen daño o que producen reprobación por parte de otros. Alrededor del primer año de vida, el niño comienza a tener conciencia de los estándares, y al año y medio, la violación de ciertos estándares hace que el niño se muestre perturbado. Así, a esta edad se muestran desconcertados cuando ven una muñeca sin cabeza o sin ojos, lo cual parece indicar que tienen una idea acerca de cómo deben ser esos objetos y perciben el daño como una alteración de un estado ideal. Por otra parte, como ya tienen una noción de causalidad, consideran el

daño como causado por alguien (Kagan, 1984). Otra noción de daño surge por las reacciones de los otros, por ejemplo, el llanto cuando otro es golpeado, o cuando le quitan un juguete. Estas reacciones hacen que el niño experimente empatía o que encadene el llanto con la acción causante del llanto. Él sabe por experiencia propia que el llanto significa dolor. Por tanto, puede reconocer el estado de dolor en el otro y relacionarlo con la acción que lo produjo. Esta capacidad forma parte de lo que se ha llamado lectura de la mente, de la cual se habló en el primer capítulo. Finalmente, sus acciones pueden merecer también reprobación por parte de los adultos. De esta manera, se crea la clase de eventos que debe evitarse, y el factor común o regla es el de aquellas cosas que producen daño o reprobación Según Turiel (cit. en Herzog, 1991), la consideración de un acto como transgresivo proviene de factores intrínsecos al acto, por ejemplo, de la percepción de las consecuencias. A partir de éstas y de su relación con el acto que las produjo, el niño deduce que algo está mal. De acuerdo con Emde y col., el niño muestra su adquisición de los estándares con gestos, movimientos de la cabeza o repetición de la palabra "no" frente a objetos o situaciones prohibidas. Todo ello refleja un intento por dominar el significado del "no" antes de que se dé una internalización completa de un estándar particular.

Sin embargo, el niño no se interesa sólo por las acciones que deben evitarse, sino también por las personas y por sus estados de dolor o incomodidad. Este interés, unido a la experiencia de la empatía, lo lleva a querer actuar en pro de otros o a ayudarles. Esta preocupación se observó con frecuencia en el segundo año de vida de los niños, de acuerdo con el reporte de las madres (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1982). Sin embargo, de acuerdo con los datos de Dunn (1987), quien observó las interacciones cotidianas de un grupo de niños en su hogar, en este período aumenta la empatía, pero también la conducta inmoral dirigida a dañar a otros y a sacarlos de casillas. Durante este segundo año, los niños empiezan a entender cómo sacar de casillas y molestar a otros miembros de la familia, y tienen un gran interés en las conductas permitidas y prohibidas. Según Dunn, la conducta dirigida a dañar o a molestar a otros se presenta tan temprano como la conducta moral. Las provocaciones muestran una anticipación de los sentimientos e intenciones de los otros. Los niños anticipan los sentimientos y son sensibles a los sentimientos expresados por otros. Así, en el estudio de Dunn se vio que, frente a los sentimientos expresados por la madre o por los hermanos, las respuestas de los niños eran apropiadas.

Frente a los resultados de Dunn, uno se pregunta si los niños no han elaborado el estándar de no hacer aquello que daña a otros, o si por el contrario existe el estándar pero no existe la motivación para actuar de conformidad. La ausencia de motivación para respetar el estándar, más bien que de comprensión, explicaría

la conducta, ya que los niños parecían actuar bastante a *propósito* para molestar a otros; además, tanto la madre como los hermanos mayores, con frecuencia se referían en los conflictos a la norma y a los sentimientos de los otros.

Por otra parte, los niños reconocían su responsabilidad en los conflictos, ya que pedían ayuda de la madre cuando eran víctimas de la provocación, pero no cuando ellos la habían iniciado. De acuerdo con Dunn (1987), los comentarios verbales de los niños a los veinticuatro meses mostraban una comprensión de la responsabilidad y el merecimiento de reproche por la violación de los estándares.

Los resultados del estudio de Dunn, aunque habría que confirmarlos en otras culturas, muestran la discrepancia temprana entre el conocimiento de los estándares morales y la conducta, y nos dejan con una serie de preguntas, a las cuales tendremos que volver más tarde. La primera de ellas es por qué los niños se empeñaban, no en respetar los estándares morales, sino en violarlos. La segunda es cómo y por qué se pasa de esta acción transgresiva y repetida en el segundo año, a un respeto de las normas en la mayor parte de los niños; en otras palabras, por qué se cambia la motivación. Con respecto a la primera pregunta, podemos suponer que el niño ensaya su poder de producir resultados en otros, intentando de manera repetida sacarlos de casillas. Este ensayo es similar al que hace el niño un poco más pequeño con los objetos de su entorno, los cuales deja caer repetidamente para ver qué sucede y para crear efectos nuevos, tal como ha sido reportado por Piaget (1961/1969). Así, Reddy (1992) reporta el caso de una niña de ocho meses y medio que descubrió accidentalmente el efecto que producía en otros el ponerse delante de la pantalla del televisor e impedir ver. Esta conducta rápidamente se convirtió en juego, de tal manera que tan pronto se encendía el televisor, la niña se ponía delante de la pantalla. El autor mencionado señala como algo curioso que en las dos semanas anteriores la niña había mostrado de manera repetida la conducta de dejar caer algo y hacer que alguien lo recogiera. Este ejemplo sorprende por lo precoz de la conducta de molestar, pero también porque señala la coincidencia entre la acción orientada a ver los efectos de los objetos y la de producir efectos sobre las personas. El autor mencionado, sin embargo, no explica la relación entre estas dos conductas. Para él, el molestar corresponde a un tipo de juego en el que el niño actúa sobre las expectativas de los otros. En cuanto a la pregunta de por qué los niños abandonan estas prácticas de molestar y parecen plegarse a la norma del no hacer daño a otros, es posible que operen diversas razones. Por un lado, una vez que el niño se ha asegurado de que tiene poder sobre otros, es posible que se canse de su ensayo, especialmente si las consecuencias de su acción son adversas: desaprobación de otros, respuestas agresivas en su contra. También es posible que entre a operar la empatía o un sentimiento temprano de autorreproche.

A los cuatro años, los niños muestran una clara comprensión de las normas morales, la cual se manifiesta de diversas maneras. Así, Turiel y Smetana (1984) encontraron que los niños a la edad mencionada reconocían mayor obligatoriedad en las normas morales, más bien que en las normas sociales, un hallazgo que se ha repetido en otros estudios de Turiel. También los niños expresan que es incorrecto ejecutar ciertas acciones transgresivas de daño a otro, y correcto ejecutar acciones prosociales, tal como se vio en un estudio de Nunner-Winkler y Sodian (1988). A la edad de nueve años, la mayor parte de los niños, al ser interrogados acerca de lo que debería hacer el protagonista en varios dilemas, rechazó la posibilidad de las acciones que violaran los estándares, con el argumento de que iban contra la norma: porque era un delito o un pecado (Villegas de Posada, 1997).

Como conclusión de lo anterior, puede decirse que a una edad tan temprana como los cuatro años, los niños tienen normas para lo correcto o lo incorrecto. Estas normas están relacionadas con *deberes* del hacer o no hacer, referidos, ante todo, a la evitación del daño y a la ayuda a otros. No es de extrañar que éstos sean los primeros parámetros, pues, tal como se señaló antes, la clasificación de las cosas que pueden o no pueden hacerse la realiza el niño hacia el segundo año de vida, sobre la base de su percepción del mundo circundante: los efectos positivos o negativos que producen sus acciones o las de otros y de los mandatos de los padres. Si las consecuencias son lo que le da al niño el primer sentido de daño y de algo que deba evitarse, no es de extrañar que el niño continúe apegado a las consecuencias en edades posteriores. Así, según Turiel, Killen y Helwig (1987), los niños a los seis años estaban más inclinados que los niños mayores a juzgar como más grave la violación de una norma social que producía consecuencias negativas, por ejemplo, ir en pijama al colegio, que una transgresión moral con pocas consecuencias, como robarle el lápiz a alguien. Piaget (1932/1977) también ilustra este punto con las respuestas de los niños acerca de si eran igual de culpables el niño que rompió quince tazas al llegar al comedor para comer, pues había una bandeja mal puesta, y el niño que rompió una taza tratando de alcanzar unos dulces que estaban puestos fuera de su alcance. Aquí, también, a los seis años los niños juzgaban que el primero era más culpable porque hizo un daño mayor, mientras que a los nueve años el más culpable era el segundo. Este caso, que Piaget analiza como de responsabilidad objetiva para los de seis años y de responsabilidad subjetiva para los de nueve, muestra, según él, la dificultad que tienen los niños más pequeños en coordinar tanto las intenciones como las consecuencias.

Si bien a los cuatro años los niños tienen un buen número de normas morales, queda la pregunta de si desarrollan otros estándares, como las *reglas morales ideales* propuestas por Von Wright (1970). Estas reglas se refieren, como señala

dicho autor, no tanto al hacer sino a lo que se quiere *ser.* Sin embargo, de las acciones buenas o malas se deriva una evaluación del ser: se es bueno o malo, en la medida en que se realizan acciones del mismo tipo. Estos estándares son más difíciles que los de la evitación del daño, por cuanto suponen la representación de un ideal de persona, es decir, están ligados con el desarrollo de una identidad ideal. El niño debe pasar de realizar una atribución de las acciones buenas o malas al agente causante de esas acciones, el cual es calificado como bueno o malo. Este proceso se realiza tanto para los otros como para uno mismo. Adicionalmente, se debe crear una imagen o representación del ideal moral. Este ideal puede tomar al principio la forma concreta de alguien al que se quiere imitar y, más tarde, la forma abstracta de representación. Así como en la motivación de logro se ha visto que los niños a los cuatro años ya son capaces de establecer sus propios estándares de logro, y de la evaluación frente a ellos sacan conclusiones acerca de su propia capacidad, es posible que algo similar suceda en el campo moral. Sin embargo, es improbable que todos los niños establezcan ideales morales. Aunque hay una ausencia casi total de investigación sobre este tópico, algunos estudios sobre la identidad moral parecen apoyar este supuesto (Damon, 1984; Hart y Feagley, 1995). Lo que sí se ha visto es que los niños hacia los tres años evalúan al agente con términos como bueno o malo.

Una dificultad adicional para el surgimiento de estos estándares ideales consiste en que ellos exigen una noción del yo, tal como se insinuaba en el párrafo anterior a propósito de los estudios sobre identidad. De acuerdo con Kagan (1984), la primera fase en el establecimiento del yo consiste en una conciencia de las intenciones, los sentimientos y los estándares, así como de la habilidad para adquirir una meta. Una segunda base para el desarrollo de ese yo surge años más tarde y proviene de la comparación del yo con otros, especialmente con otros niños. A este respecto, de nuevo, los estudios sobre motivación de logro son ilustrativos, pues se ha visto que los niños antes de los tres años y medio manifiestan reacciones de satisfacción o pena ante el éxito o el fracaso, el cual ligan con su propia habilidad (Villegas de Posada, 1987), es decir, reconocen una habilidad como parte de ellos mismos.

En cuanto al desarrollo de *normas referentes a la justicia,* éstas suponen unas habilidades cognoscitivas, ausentes en la primera infancia. La justicia supone derechos y deberes, así como una noción de distribución. Es decir, supone nociones de igualdad y reciprocidad que sólo se elaboran hacia el final de la infancia. El análisis más detallado del desarrollo de estas nociones proviene de Piaget (1932/1977), para quien las nociones de justicia se podían observar ante todo en los juicios referentes a las sanciones, así como en los problemas relacionados con la justicia retributiva y distributiva.

Desarrollo de las nociones de justicia. Las sanciones

Piaget resume las concepciones sobre la sanción señalando que una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable o no hay proporcionalidad entre la falta y el castigo. Este último aspecto, así como el de la necesidad de la sanción, fue evaluado en niños de diferentes edades. Para averiguar las nociones de éstos acerca de la justicia, Piaget los interrogaba sobre la forma en que debían castigarse, premiarse o distribuirse deberes entre los protagonistas de diferentes casos. Para averiguar el tipo de sanción que debía imponerse, les presentaba a los niños el caso de otro niño al que sus papás le pidieron que fuera a comprar pan para la comida; el niño, sin embargo, se entretuvo jugando, y cuando llegó la hora de la comida, no había pan.

Las respuestas de los niños al caso anterior mostraban que para los niños de seis años la sanción era necesaria, y tanto más justa cuanto más severa, con lo cual revelaban una noción de *sanción expiatoria.* La sanción severa es eficaz porque le ayuda al niño a cumplir sus obligaciones. Aunque esta posición frente a la sanción puede persistir en los adultos, para buena parte de los niños mayores, entre los once y doce años, la expiación no constituía una necesidad moral, y entre varias sanciones posibles, las únicas justas eran aquellas que hacían comprender al culpable la gravedad de su falta y le exigían alguna reparación, o las que consistían en un tratamiento de reciprocidad. Según los niños mayores, fuera de estas sanciones no expiatorias, el castigo era inútil.

Para los proponentes de la sanción expiatoria, el punto importante era la gravedad del castigo, aunque éste no guardara relación con el tipo de falta. Así, para el caso propuesto, la sanción podía consistir en no dejarlo ir a un parque de diversiones, copiar cincuenta veces una poesía, privar al niño de un juguete, darle un golpe o imponerle un castigo. Si hoy se preguntara a los niños, el tipo de sanciones cambiaría un poco, y tal vez el no dejarlo ver televisión ocuparía el primer lugar.

En relación con la sanción expiatoria, es importante señalar cómo muchos padres imponen al niño sanciones que nada tienen que ver con la falta cometida, y algunos parecen creer lo mismo que los niños: que mientras más fuerte la sanción, mejor, con lo cual probablemente están reforzando esas nociones en los niños. La sanción expiatoria la denominó Piaget arbitraria, por cuanto no existía relación entre la falta y su castigo.

En cuanto a la sanción por reciprocidad, Piaget señala seis tipos posibles, de mayor a menor severidad. En primer lugar está la sanción momentánea o definitiva del grupo social. Ésta es la que infligen los niños al tramposo que excluyen del juego.

En segundo lugar están las relacionadas con el acto mismo y sus consecuencias: no poder comer pan, en el caso del ejemplo, o tener que meterse a la cama cuando se finge estar enfermo.

En tercer lugar está la sanción que consiste en privar al culpable de una cosa de la que está abusando. En nuestro tipo, una sanción frecuente de este tipo es la de privar de la televisión. Según Piaget, la sanción se da porque ha habido una especie de ruptura en el contrato, debido a la inobservancia del mismo.

En cuarto lugar está la sanción que consiste en hacerle al niño lo que él ha hecho. Ésta, como dice Piaget ([1932]/1977), se puede convertir en una especie de ojo por ojo, de devolver el mal con el mal. En mi concepto, no corresponde a un cuarto lugar en un orden descendente, ya que los niños apelan con frecuencia al ojo por ojo, con un rigor inusitado.

En quinto lugar está la sanción restitutiva, por ejemplo, pagar o reemplazar un objeto dañado o robado.

En sexto lugar está la censura, la cual no implica castigo ni arbitrariedad y busca hacerle comprender al culpable que ha roto el lazo de solidaridad (Piaget, p. 177).

En la primacía de la sanción expiatoria intervienen, según Piaget, tanto un deseo de venganza del niño como un adulto que impone consignas, cuya violación, a los ojos del niño, permite la venganza adulta. El cambio de la sanción expiatoria a la sanción por reciprocidad se da porque, en la medida en que aumenta la cooperación entre iguales en los niños mayores, hay mayores relaciones de reciprocidad y, por tanto, la sanción por reciprocidad y no por expiación comienza a considerarse la adecuada.

Nociones de justicia retributiva y distributiva

Los dos aspectos fundamentales relacionados con la justicia distributiva son los de igualdad y equidad. De acuerdo con Piaget, los niños entre los seis y los nueve años prefieren la sanción antes que la igualdad, y por tanto, la justicia retributiva antes que la distributiva. Así, estos niños estaban de acuerdo en que una madre diera siempre a su hija obediente más pastel que a la desobediente. A partir de los diez años, en cambio, la igualdad era más importante que la retribución, por lo cual no estaban de acuerdo con la distribución desigual. Aunque algunos niños a los seis años afirmaran la importancia de la igualdad y otros a los diez dieran respuestas centradas en la sanción, el porcentaje era mayoritariamente de sanción entre los seis y los nueve años, y de igualdad a partir de los diez. En opinión del

autor mencionado, los niños que ponen la justicia distributiva por encima de la retributiva son los que han aprendido acerca de la igualdad en las relaciones de cooperación con otros niños.

En cuanto a la equidad, aparecía como la noción predominante, según los datos de Piaget, entre los jóvenes de trece a catorce años y también en algunos más pequeños, pero estaba ausente entre los seis y los nueve años. Para aquéllos, la equidad consistía en tener en cuenta las circunstancias en términos de edad, condiciones, etc., que matizaban el igualitarismo.

Examinando la relación entre la obediencia y la justicia, Piaget encuentra tres etapas en el desarrollo de la justicia distributiva. Una primera etapa donde no hay noción de justicia distributiva y es justo lo que el adulto ordena. Una segunda etapa en la que predomina el igualitarismo y una tercera etapa en la que prima la equidad.

Finalmente, en lo referente a qué consideraban justo o injusto los niños, Piaget encontró cuatro tipos de actos. En primer lugar, los actos contrarios a las consignas dadas por los adultos, es decir, lo prohibido: robar, mentir, romper cosas; en segundo lugar, las conductas contrarias a las reglas del juego; en tercer lugar, las conductas contrarias a la igualdad en las sanciones y en el trato; en cuarto lugar, las injusticias sociales. En tanto que lo prohibido era considerado por el mayor porcentaje de los niños como lo injusto, entre los seis y ocho años, entre los nueve y los doce sólo un pequeño porcentaje lo consideraba así, mientras que el mayor porcentaje consideraba injusta la desigualdad. Las conductas contrarias a las reglas del juego sólo eran mencionadas por un porcentaje bajo de sujetos en los dos grupos de edad considerados.

Los datos de Piaget nos muestran que para los niños pequeños lo injusto, podríamos decir lo inmoral, es aquello contrario a las reglas, a los estándares, mientras que para los mayores es aquello contrario a la igualdad social. Estos datos coinciden con lo dicho anteriormente, en el sentido de que los niños tienen una noción temprana de estándares y su violación es inmoral. Con la edad adquieren una noción de lo injusto, parecida a la de los adultos, lo cual no quiere decir que para ellos lo inmoral sea lo injusto. Según Turiel (2002), los niños muestran inicialmente estándares referentes al daño y al bienestar, y posteriormente, a la justicia. Estos datos coinciden con los de Piaget.

Origen de los estándares morales

Aunque a lo largo de la discusión previa se mencionaron algunas de las fuentes de los estándares, vale le pena hacer una presentación más sistemática de las mismas.

A este respecto, no analizaré en detalle las distintas posiciones psicológicas, entre las cuales hay diferencias notables. Sin embargo, éstas pueden resumirse en dos: una que plantea un *aprendizaje* de los estándares, bien sea por refuerzo, por imitación, por enseñanza directa o por un proceso de internalización. La otra plantea un proceso de *descubrimiento* y *construcción* de los estándares como parte del desarrollo cognoscitivo. La primera posición es común a los conductistas, a los del aprendizaje social e incluso a los psicoanalistas. La segunda es la de los cognoscitivistas, entre los cuales se encuentran Piaget y Kohlberg. Este último dedica gran espacio a discutir por qué la aproximación del aprendizaje social y del psicoanálisis son inadecuadas (Kohlberg, 1992). Sin embargo, en tanto que los cognoscitivistas aceptan que también hay aprendizaje y que los padres y adultos cumplen un papel en este desarrollo, los proponentes de la visión del aprendizaje le niegan cualquier papel activo al niño en el desarrollo de los estándares, ya que no hay desarrollo sino aprendizaje.

Los orígenes de los estándares pueden sintetizarse en: construcción cognoscitiva, aprendizaje, identificación y cooperación.

Construcción cognoscitiva. De esta construcción ya se ha hablado en los párrafos precedentes, por lo cual no se insistirá más en ella. Tal vez vale le pena mencionar que el mecanismo cognoscitivo de toma de perspectiva es el principal, según Kohlberg (1992), para el desarrollo del juicio moral, es decir, para el logro de nuevas formas de abordar lo moral en cada una de las etapas. De este mecanismo se hablará más en detalle, cuando se vean las etapas de Kohlberg.

Aprendizaje. El niño aprende acerca de las normas morales tanto a través de la experiencia como de la enseñanza directa. En lo tocante a la experiencia, ver los efectos de las acciones, recibir alabanza o castigo, ver lo que hacen otros, se constituyen en fuente de aprendizaje acerca de lo moral. Otra fuente poderosa la constituyen las enseñanzas directas de otros, especialmente, de los padres durante los primeros años. Emde, Johnson y Easterbrook (1987), en sus estudios de la interacción padres-niño, observaron que a los doce meses eran frecuentes las reglas o las consignas al niño acerca de hacer ciertas cosas, como recoger los juguetes o despedirse, y estas consignas acerca del hacer, junto con los *no*, es decir, de cosas que no se deben hacer, continúan durante el segundo año. Según los autores mencionados, los niños, al año, eran más receptivos a las consignas de hacer algo que de no hacer, por lo cual los autores concluyen que hay una internalización más temprana de las normas referentes al hacer que a las de no hacer algo. Esta conclusión, sin embargo, no aparece totalmente fundamentada, ya que se han visto diferencias entre los niños en su aceptación de ambos tipos de normas, tal como lo discutiré más adelante, a propósito de los estudios de Kochanska.

Por otra parte, en el estudio de Dunn (1987) se vio que las madres y hermanos mayores hablaban con frecuencia de las reglas morales con los niños. Piaget, por su parte, otorgaba un papel importante a los padres, no en el desarrollo de los estándares, sino más bien en la aceptación de éstos. Kohlberg, por su parte, no les concede importancia. Sin embargo, el papel de los padres en relación con el desarrollo moral en general se ha constatado repetidamente, de manera tal que se ha visto que un cierto estilo de crianza, el de los llamados padres con autoridad, en el que se mezcla el control con el afecto, está asociado con los niveles más altos de desarrollo moral. Esta relación se ha verificado en diferentes culturas, y los padres colombianos no son la excepción (cf. Marulanda, 1995; Velásquez, 2001). Por otra parte, en un estudio con jóvenes sobresalientes en su comunidad por su servicio a otros, se vio que ellos señalaban como más importante en su vida la influencia de los padres, más bien que la de los maestros o amigos. En los jóvenes que no se distinguían por su ayuda a otros, pero que mostraban un nivel similar de razonamiento moral, la influencia de los padres no aparecía tan marcada (Hart y Feagley, 1995).

Grusec y Goodnow (1994) analizan en detalle por qué los distintos estilos parentales tienen efectos positivos o negativos sobre lo que ellas llaman *internalización*, es decir, la apropiación de normas y valores morales y sociales por parte del niño. Los padres más efectivos en promover la internalización recurren a un tipo de razonamiento adecuado a las capacidades del niño y al tipo de conducta que se quiere promover o evitar, así como a manifestaciones afectivas de dolor o sentimiento. El razonamiento le ayuda al niño a reconocer los estándares que deben ser tenidos en cuenta y las consecuencias de la acción para otros y para sí mismo. De esta manera, acudir al razonamiento le ayuda al niño a desarrollar su propio razonamiento (Walker, Henning y Krettenauer, 2000). En cuanto a la adecuación del razonamiento a las capacidades del niño y al tipo de hecho que se quiere, contribuye también a que el niño vea la sanción como adecuada. En cuanto a las manifestaciones afectivas de los padres, y su impacto en la internalización, Grusec y Goodnow no las analizan en detalle. Sin embargo, puede suponerse que estas manifestaciones contribuyen a que el niño vea la seriedad de la transgresión y las consecuencias afectivas negativas que produce su conducta. Estos dos aspectos conjugados probablemente llevan al niño a sentir culpa, la cual debe ser evitada, atendiendo al estándar. También puede suponerse que las reacciones afectivas de los padres y su "retirada del amor" le muestran al niño que con su acción lesiona el vínculo afectivo. Así, el niño, en ocasiones futuras, se ajustará a las normas parentales para no perder el amor de sus padres. Los padres que recurren a imponer la autoridad, por el contrario, no sólo no promueven el razonamiento de sus hijos, sino que pueden estimular la rabia en éstos y el rechazo a la norma, por ser impuesta. Cuando se apela al razonamiento, en cambio, la

norma llega a verse como autoimpuesta. Los padres permisivos o indiferentes, por su parte, no dan guías para la conducta, no promueven el razonamiento, ni el desarrollo del afecto en relación con lo moral.

También los coetáneos tienen una influencia en el desarrollo moral y en el aprendizaje de estándares. Según Piaget, la experiencia con los coetáneos al final de la infancia lleva al niño a experimentar solidaridad y da origen a la autonomía moral, tal como se explicará más adelante. Para Kohlberg, lo que esperan los amigos en la adolescencia se convierte en el patrón de juicio acerca de lo correcto.

De lo anterior, pareciera que para Kohlberg y Piaget lo decisivo en el desarrollo moral son los coetáneos y no los padres. Este aspecto de la influencia mayor o diferencial de los amigos, en comparación con la de los padres, fue investigado con dos grupos: uno de niños de quinto grado y otro de adolescentes de décimo grado, los cuales fueron evaluados varias veces en su nivel de desarrollo moral, durante cuatro años. Inicialmente, se observó la forma en que los padres discutían un dilema moral con su hijo o hija, y la forma en que éstos lo hacían con sus amigos. Se encontró que la calidad de la discusión que propiciaban los padres y los amigos se relacionaba con el nivel de desarrollo moral que alcanzaban los niños o los jóvenes posteriormente (Walker, Henning y Kretenauer, 2000). De estos resultados se concluyó que tanto padres como compañeros tienen influencia en el desarrollo moral, si poseen un estilo socrático que haga que el otro exprese su opinión y la justifique a través del razonamiento o del uso adecuado de pruebas.

En cuanto al ambiente moral en general, lo que Kohlberg llama la atmósfera moral, influye para que ciertas cosas se consideren moralmente aceptables o no.

Identificación. Ésta tiene un sentido muy especial en psicoanálisis, ya que se supone que el desarrollo temprano de la conciencia se da por la identificación del niño con su padre, y a través de esta identificación se da la internalización de los valores y normas morales. Sin embargo, en el contexto de otras teorías no psicoanalíticas también se considera que hay una identificación con ciertas figuras o ideales, como modelos que el niño quiere imitar o a los cuales quiere llegar a parecerse, y otros hablan de inernalización pero no de identificación. En cuanto a ésta, es frecuente que el niño quiera llegar a poseer las características de determinadas personas cercanas o aun de otros personajes. En este proceso de llegar a parecerse puede hacer suyos algunos de los estándares de estas figuras. Si hay una relación buena con una figura, es más posible que ésta se convierta en modelo de identificación y se adopten sus estándares, que si la relación no es buena. Así, en un estudio con adolescentes inglesas, se vio que éstas mostraban mayor tendencia a compartir el credo religioso de sus madres y las prácticas religiosas mientras mejor era la interacción madre-hija (Taris y Semin, 1997). Aunque de

este estudio no se puede concluir que las hijas se identificaban con sus madres y, por tanto, con sus valores religiosos, es posible que ésta sea una explicación.

Cooperación. Piaget le da una enorme importancia a la cooperación como fuente de estándares, ya que en la cooperación se viven las relaciones entre coetáneos, las cuales dan lugar a las relaciones de igualdad. Por otro lado, en los trabajos de cooperación, con frecuencia es necesario establecer reglas de obligatorio cumplimento, por ser producto del acuerdo mutuo. Adicionalmente, el respeto mutuo que se obtiene en la cooperación, reemplaza al respeto hacia el adulto y se convierte en un elemento más de la obligatoriedad de las normas establecidas de común acuerdo. La cooperación da lugar a las normas autoimpuestas, es decir, a la autonomía moral y a la noción de justicia. Al respecto, dice Piaget (1932/1977): "… el sentimiento de justicia, a pesar de poder ser naturalmente reforzado por los preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es en gran parte independiente de estas influencias, y no requiere, para desarrollarse, más que el respeto mutuo y la solidaridad entre niños" (p. 168).

Desarrollo de las justificaciones morales

Las etapas del juicio moral, o de las justificaciones morales, se presentaron en la parte referente a los juicios morales. En este punto vale la pena insistir en que las etapas o estadios representan formas de justificación; el aspecto unificador de los diversos niveles y etapas es la perspectiva sociomoral, la cual comprende tanto las formas de toma de perspectiva como los juicios morales. Ella se refiere al punto de vista que el individuo asume al definir los hechos sociales y los valores sociomorales o deberes (Kohlberg, 1992).

En el nivel preconvencional hay una perspectiva social individual y concreta, en la cual no se consideran los intereses de los otros, ni se reconoce que sean diferentes de los propios, o se reconoce que cada uno tiene sus propios intereses y que ello da a lugar al conflicto, de manera que lo correcto es relativo. En este nivel, la ley es impuesta.

En el nivel convencional hay una perspectiva social, un punto de vista que es compartido por los participantes de una relación o grupo. En la etapa inferior de este nivel hay conciencia de sentimientos e intereses compartidos que tienen prelación sobre los individuales, y hay capacidad de relacionar diferentes puntos de vista colocándose en el lugar de otros, pero aún no hay una consideración de la sociedad en general. En la etapa superior de este nivel se diferencia entre los acuerdos o motivos interpersonales y el punto de vista de la sociedad, el cual tiene prelación. El individuo convencional subordina las necesidades individuales a las

sociales. Hay un interés por la aprobación social, por la lealtad a las personas, grupos y autoridad, y por mantener la ley para el bienestar de la sociedad. La ley es para todo el mundo, ya que contribuye al bienestar.

En el nivel posconvencional, se retorna a un punto de vista individual, no de miembro de la sociedad, sino a un punto de vista que puede ser universalizable, es decir, el de cualquier individuo moral racional. Las obligaciones sociales son aquellas justificables para cualquier ser racional, de lo cual se deriva el compromiso con ellas. De acuerdo con Kohlberg (1984/1992), "… es la perspectiva de un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe de estar basada una sociedad buena y justa. Es ésta una perspectiva por la que (1) una sociedad particular o un conjunto de prácticas sociales se deben juzgar y (2) una persona puede, de forma racional, comprometerse con la sociedad" (p. 191).

El otro aspecto para definir la perspectiva sociomoral es el de la orientación moral, es decir, el de los elementos que se utilizan en la prescripción de lo justo o lo bueno. Kohlberg, como ya se había mencionado, considera cuatro orientaciones morales, las cuales dan lugar a cuatro tipos distintos de estrategias o criterios para la toma de decisiones. Estas orientaciones corresponden a las diferentes corrientes propuestas por la filosofía acerca de qué es lo correcto, lo bueno o lo justo. Kohlberg las resume en:

Orden normativo. Es una orientación hacia las normas prescritas. Las consideraciones para la toma de decisiones giran alrededor de las regla.

Consecuencias de utilidad. Orientación hacia las consecuencias buenas o malas, en términos del bienestar propio o de la sociedad.

Justicia o equidad. Orientación hacia las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas.

El yo ideal. Orientación hacia una imagen del agente como un yo bueno, como alguien con conciencia y virtuoso.

Kohlberg reafirma que la estructura esencial de la moralidad es la de justicia, ya que las situaciones morales son la de conflicto de perspectivas, y los principios de justicia son los que permiten resolver esos conflictos, es decir, dar a cada uno lo que se debe.

Aunque las cuatro orientaciones se pueden emplear en todos los estadios, dependiendo de cuáles se usen, se pueden diferenciar o subdividir los estadios en subetapas. Así, los que usan las dos primeras orientaciones conforman la subetapa A de cada estadio, y los que usan las dos últimas conforman la subetapa B. En la subetapa A se hacen juicios descriptivos y probabilísticos, mientras que en la

subetapa B los juicios son prescriptivos, por lo cual son más maduros e internos que los de la subetapa A. Los juicios en la subetapa B también son más universalistas.

De lo anterior se desprende que para estimular el desarrollo del juicio moral es preciso estimular el desarrollo de la perspectiva sociomoral, es decir, de la perspectiva social y de las orientaciones morales. Este desarrollo, por su parte, se estimula creando un desequilibrio o conflicto entre la perspectiva que tiene el sujeto y una nueva perspectiva más elaborada. El desequilibrio obliga al sujeto a buscar una nueva perspectiva que restablezca el equilibrio. Esta noción de desequilibrio creada por la presentación de perspectivas más elaboradas llevó a la famosa propuesta del método de discusión de dilemas como la forma más apropiada para promover el desarrollo moral. El supuesto fundamental del método es que el conflicto cognoscitivo se crea cuando las personas se ven confrontadas con argumentos que están una etapa por encima de la propia. Aunque el método de discusión de dilemas ha sido criticado, aun por el mismo Kohlberg, ha sido ampliamente usado como estrategia para promover el desarrollo moral (Schläfli, Rest y Thoma, 1985).

Diferencias por sexo en el desarrollo moral

El asunto de las diferencias por sexo ha sido ampliamente debatido desde la publicación de Gilligan (1985), la cual, como ya se comentó antes, propuso que en las mujeres predomina una orientación hacia el cuidado y la preocupación por otros, más bien que una orientación hacia la justicia, orientación que es debida a la forma de socialización de hombres y mujeres.

Aunque Kohlberg (1991) se refiere a las críticas de Gilligan, y en lo que parece ser una concesión a ésta incluye el sentido de benevolencia como paralelo a la justicia, en la respuesta a sus críticos señala que numerosos estudios muestran que no hay diferencias fundamentales en el juicio moral entre hombres y mujeres. Kohlberg cita un estudio de la misma Gilligan y sus colegas, en el cual no había diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos por hombres y mujeres en la entrevista moral de Kohlberg. Sin embargo, en lo que parece ser una maniobra orientada a demostrar su tesis, propuso otra forma de puntuación, con la que Kohlberg se muestra en desacuerdo, que sí reflejaba las supuestas diferencias.

La evaluación realizada por Walker (cit. en Kohlberg, 1991) de cincuenta y cuatro estudios llevados a cabo con niños, adolescentes y adultos mostró que fueron pocos aquellos en los que se obtuvieron diferencias significativas entre

hombres y mujeres en el desarrollo moral, y que en los que se vieron diferencias, éstas podían obedecer más a diferencias en educación.

Los hallazgos de Walker se han visto confirmados recientemente con la técnica estadística del metaanálisis. Éste fue empleado en un estudio llevado a cabo por Jaffe y Hyde (2000), en el cual se consideraron los resultados de ciento trece investigaciones. El metaanálisis permitió concluir, como ya se había mencionado, que no hay diferencias significativas por sexo en desarrollo moral, aunque los hombres tienden a usar de manera más frecuente que las mujeres razonamientos basados en la justicia, mientras que en las mujeres son más frecuentes los basados en la preocupación por otros, pero ambos sexos usan los dos tipos de razonamiento. Esta prueba tan fuerte deja sin piso la tesis de Gilligan y permite concluir que no hay diferencias significativas por sexo en desarrollo moral.

Razonamiento en los dominios moral, social y religioso

Los estudios realizados por Turiel en colaboración con Nucci y Smetana acerca del razonamiento en conflictos morales, sociales y religiosos tienen diversas implicaciones. Por un lado, permiten mostrar que los juicios morales no son derivados de los juicios sociales y que lo moral no es algo socialmente construido, como plantea el relativismo social. Por otro lado, muestran que hay una comprensión temprana de normas y reglas de diverso estilo y que, por tanto, hay estándares morales antes de lo planteado por Kohlberg. Finalmente, muestran que lo que Turiel llama la coordinación de dominios es fuente de inconsistencias en el razonamiento y, por tanto, en la acción moral.

En la visión de Turiel, Killen y Helwig (1987), la perspectiva social implica la comprensión de los sistemas sociales, desde la familia hasta el gobierno, y esta comprensión es diferente de la de conceptos abstractos acerca de cómo las personas se deben relacionar entre sí. Las convenciones son parte del sistema social y consisten en conductas compartidas, con un significado definido por el sistema del cual forman parte. La adherencia a los actos convencionales depende de la fuerza de los significados socialmente otorgados a ellos. Las convenciones, por tanto, dependen del contexto. La moralidad, por el contrario, aunque también se aplica a los contextos sociales, no depende o no está definida por acuerdos sociales, ya que las prescripciones se caracterizan como incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales y ligadas con conceptos de bienestar, justicia y derechos.

La noción de moralidad de Turiel y col. recalca el carácter universalizable y de imparcialidad de lo moral, mientras que en lo convencional, en la medida

en que son prácticas sociales, puede variar entre sociedades o entre culturas. La observación de la variabilidad en estas prácticas parece haber conducido a la posición relativista frente a lo moral. Sin embargo, como señalan Turiel y col., la variación en las prácticas sociales no debe ser tomada como una prueba del relativismo ni como un mecanismo explicatorio de los conceptos morales.

Para ver la distinción entre los dominios, Turiel y sus colaboradores les presentan a las personas problemas prototípicos del dominio moral, social o religioso y comparan las respuestas en los diversos dominios. Como ejemplo del dominio moral están el hacer daño a otros, y del dominio social, vestirse de determinada manera.

Según los autores mencionados:

> Un hallazgo consistente de los estudios que examinaban convención y moralidad es que, para las situaciones prototípicas, los niños a edades tempranas forman conceptos generales que distinguen entre dominios [...] Ellos juzgan las cuestiones morales como obligatorias, aplicables a situaciones similares, no dependientes de reglas sociales o mandatos de autoridad ni alterables por razones arbitrarias. Ellos juzgan las convenciones como dependientes de la organización social, tales como reglas, autoridad y acuerdos existentes. En la medida en que ellos distinguen los asuntos morales de los convencionales, los niños y los adolescentes exhiben variación y heterogeneidad en sus orientaciones sociales. (p. 170)

La diferencia entre el dominio moral y el convencional ha sido establecida en numerosos estudios, tal como lo demuestran Helwig, Tisak y Turiel (1990). Por otra parte, de acuerdo con Turiel, hay varios sistemas de pensamiento, referidos a los distintos dominios que coexisten en los distintos individuos. Esta coexistencia de dominios puede crear problemas de coordinación, que se manifiestan sobre todo en situaciones en las que no hay consenso acerca de si se trata de problemas morales o convencionales, como es el caso, según los autores mencionados, del aborto o la homosexualidad. En estos casos, el razonamiento es más confuso e, incluso, con contradicciones, que en el caso de problemas claramente morales o sociales.

A pesar de que los niños entienden las distinciones entre los dominios, y señalan como criterio para rechazar ciertos actos los conceptos de bienestar y evitación del daño, sus distinciones son menos precisas y menos estables que las de los niños mayores. Así, entre los seis y los nueve años, los niños no son muy consistentes en los criterios que aplican; mientras que a los seis años aplican un tipo de razonamiento apropiado al dominio, pero sólo en relación con asuntos conocidos, a los diez años lo pueden hacer para asuntos que les son familiares o no. Este cambio se debe, según los autores mencionados, a una mayor capacidad de abstracción de los niños, que les permite inferir una regla de lo conocido y aplicarla a lo desconocido o poco familiar.

De los estudios de Turiel, se puede ver que los niños atribuyen obligatoriedad a las normas morales, y que esta obligatoriedad no depende de una autoridad que haga cumplir la norma. La norma moral tampoco puede ser cambiada ni dejar de existir porque alguna autoridad, por ejemplo, el Papa, así lo determine. Las normas sociales, por el contrario, pueden ser cambiadas y las religiosas sólo obligan a los practicantes de la religión en cuestión.

Tal como concluye Turiel (2002), los resultados de los estudios muestran que los niños no hacen juicios basados en la autoridad, sino más bien en conceptos de daño y bienestar, y más adelante, de justicia y derechos. Las transgresiones morales no son juzgadas en función de si existe o no una regla moral al respecto o si es un mandato de alguna autoridad o una práctica comúnmente aceptada. Las reglas pertenecientes a las cuestiones morales son vistas como inalterables por acuerdo, y tales actos considerados malos aun si no hubiera reglas que los gobernaran. En lugar de reglas y autoridad, los juicios morales se basan en conceptos de evitar el daño, proteger el bienestar de otros y asegurar la equidad.

¿Cómo encajan los resultados de Turiel con los de Piaget y Kohlberg? En relación con Piaget, los resultados muestran que, de lo planteado por éste acerca de las reglas del juego, no puede inferirse mayor cosa acerca de la moralidad, ya que son dos dominios conceptualmente diferentes, y que los niños distinguen como tales. También permiten poner en duda las conclusiones acerca de la moralidad heterónoma. De acuerdo con Piaget, en la etapa de heteronomía, que antecede a la de autonomía, los niños respetan la norma moral por el respeto que sienten hacia el adulto. Sin embargo, como los datos de Turiel muestran, los niños creen en la obligatoriedad de la norma aunque no hubiera castigo por su violación y no creen que alguna autoridad podría legítimamente dejar sin validez las normas morales. En relación con Kohlberg, los resultados de Turiel muestran que hay nociones morales tempranas y no únicamente nociones pragmáticas o convencionales, y que estas nociones tienen un carácter universalmente prescriptivo. Los niños y jóvenes clasificados en las tres primeras etapas de Kohlberg, los premorales y los convencionales, son capaces de hacer juicios morales, pero en la sustentación de sus juicios, es decir, en sus justificaciones, aparecen por debajo de sus capacidades reales. Otra explicación para las diferencias con Kohlberg puede residir en que las demandas de justificación planteadas por sus dilemas exigen un nivel de competencia superior que los juicios sobre situaciones reales y más cercanas a la vida de las personas planteadas por Turiel. Los resultados de éste también muestran que el niño es capaz de asumir una cierta perspectiva social, en la medida en que reconoce que ciertas reglas son propias de una sociedad o cultura, y esa perspectiva se asume mucho antes de lo propuesto por Kohlberg. Los resultados frente a dilemas ambiguos o complejos se parecen más a los

obtenidos por Kohlberg, por lo cual podría concluirse que, frente a problemas morales prototípicos, los niños muestran estándares morales tempranos.

Por otro lado, las inconsistencias entre juicios morales son para Turiel indicativos de un problema de coordinación entre dominios, es decir, de aplicación en un caso de criterios del dominio social, y en otro, del moral. Aplicando estas distinciones, se podría pensar que una acción inmoral es el resultado del uso de criterios convencionales, más bien que morales. La pregunta, sin embargo, es por qué se da esta incorrecta aplicación de criterios cuando los niños mayores y los adultos distinguen entre los dominios en cuestiones que no son ambiguas. ¿Por qué, como en la encuesta realizada en Colombia, tantos adultos aceptan que harían cosas que saben inmorales, por la presión de las circunstancias? La respuesta no puede ser de una coordinación problemática de dominios, sino para ciertos casos. Más bien, una primera respuesta reside en una coordinación inadecuada entre juicios y justificaciones, de manera tal que la persona reconoce que la situación exige una regla moral, pero *justifica* una decisión no moral o excepciones a la regla, apelando a razones sociales, circunstanciales o pragmáticas. Otra posibilidad, que ya se había planteado antes, es que los problemas morales sean tratados como problemas de tipo pragmático, y el curso de acción escogido puede, por tanto, ser inmoral. Si los juicios y las justificaciones forman parte del nivel de desarrollo moral y conforman la perspectiva moral, esta perspectiva puede ser de tipo pragmático, más bien que moral, lo que llevaría a tratar las cuestiones morales como si fueran de tipo pragmático. De esta manera, problemas en el razonamiento pueden ser fuente de motivación para una acción incorrecta.

Para terminar este capítulo, debemos considerar los orígenes tempranos de la motivación para la acción moral. La pregunta es: ¿por qué una vez que el niño tiene ciertos estándares morales se pliega a ellos?

Motivación temprana para la acción moral

Piaget (1977) consideraba que el niño obedece los estándares o reglas morales por el respeto que le inspira el adulto. Esta perspectiva es coincidente con una noción de estándares morales como algo externo al niño, que debe respetar por imposición. Sin embargo, la discusión precedente sobre el origen de los estándares morales, así como los estudios de Turiel, muestran una noción temprana de reglas morales obligatorias, aun sin la presión externa del adulto. Es posible, entonces, que el bebé se vea controlado por los mandatos externos que fija el adulto y por la posibilidad de castigo, pero en la medida en que va desarrollando los estándares morales, a través de construcción e internalización, y les otorga un carácter obligatorio, desarrolla un motivo moral que lo impulsa a comprometerse con ellos. Si los

mandatos son algo externo, se necesita una fuerza externa para su cumplimiento: castigo, alabanza, pero si son algo que el sujeto desarrolla, la fuerza que obliga a ellos debe ser interna. En los estudios sobre motivación de logro se ha visto repetidamente que las personas se sienten más motivadas a realizar acciones para las cuales ellas mismas han establecido los estándares, más bien que acciones con estándares externos. También se ha visto que el control externo disminuye la motivación para una acción frente a la cual se tenía motivación (Greene y Lepper, 1974).

Kochanska (2002) encontró que los niños pequeños que hacían caso de los mandatos de sus madres acerca de *no hacer* determinadas cosas mostraban posteriormente una mayor internalización de las normas. Estos bebés, que obedecían de buen grado, mostraban meses después una mayor resistencia a la tentación, por ejemplo, a jugar con un objeto prohibido, que los niños que no hacían caso, o hacían caso pero no de buen grado. Según dicha autora, este compromiso "de corazón" con las normas morales muestra una disposición temprana a aceptar los estándares, lo cual lleva también a una internalización más temprana que en los otros niños, por lo cual, tiempo después manifiestan un acatamiento de las prohibiciones, sin necesidad de supervisión externa. Sin embargo, con respecto al *hacer* determinadas cosas, los resultados no son tan conclusivos, es decir, los niños pequeños que aceptaban hacer de buena gana lo que su madre les ordenaba no eran los que mostraban posteriormente mayor internalización.

¿Cuál es la explicación para la relación entre aceptación temprana de las prohibiciones maternas y el respeto posterior por las normas? Kochanska (2002) la ve en el desarrollo del yo moral. Según ella, el niño que se ajusta a los estándares desarrolla una noción de persona buena, mientras que el que no lo hace, la desarrolla de persona mala. En concordancia con esta atribución, se comporta posteriormente como una persona buena, que respeta los estándares morales, o como una persona mala, que no lo hace. Aunque ésta es una explicación posible, y los resultados de su investigación ofrecen algún respaldo para esa suposición (Kochanska, 2002), hay otras explicaciones. Así, es probable que la motivación temprana a aceptar las prescripciones de los padres permanezca y se manifieste como respeto posterior a las normas. También es posible que la aceptación repetida de los mandatos de los padres lleve a una conformación temprana del motivo moral, el cual se manifiesta aun en ausencia de aquéllos. Otra posibilidad es que el niño que se pliega a los estándares de los padres adquiere más pronto la noción de estándar.

Los estudios de Kochanska muestran una relación entre la aceptación temprana de los estándares morales y la acción moral posterior, pero queda la pregunta de por qué el niño pequeño se ajusta a los estándares de sus padres. La respues-

ta para mí no es otra que por razones afectivas. Así, al año, el niño ha establecido una relación de apego con sus padres y desea mantener el intercambio afectivo, propio de la relación de apego. Pero cuando el niño viola las consignas de los padres, éstos, como ya se discutió, reaccionan con dolor, disgusto, y con un "retiro del amor", lo cual es doloroso para el niño, y querrá evitarlo, ya que no sólo no querrá que el retiro de amor se repita, sino que las violaciones repetidas puedan llevar a una pérdida definitiva del amor de los padres. Ésta es la mirada negativa, pero desde el punto de vista positivo, el niño quiere agradar a sus figuras de apego con la aceptación de sus consignas. Emde, Johnson y Easterbrook (1987) reportaron observaciones acerca de niños entre los doce y dieciocho meses, que buscaban la aprobación de sus padres luego de abstenerse de hacer algo prohibido. Otros niños mostraban sonrisa de satisfacción por esa abstención, lo cual evidenciaba, según los autores mencionados, una internalización del estándar. Especulando al respecto, ya que no hay investigación sobre el apego y el desarrollo moral temprano, se puede suponer que los niños que tienen un apego seguro, y que son aquellos que quieren mantener el intercambio afectivo con sus padres, son los que más tempranamente, y "de corazón", como dice Kochanska, se pliegan a las consignas de los padres. Las diferencias en apego, con las consecuencias afectivas que de allí se derivan, podrían explicar, en parte, por qué algunos niños aceptan las consignas de los padres, mientras que otros no lo hacen. Los que no lo hacen son posiblemente los niños con apego inseguro o evitativo. En apoyo de esta hipótesis vale la pena citar a Griffin y Mascolo (1998), quienes señalan que: "... diferentes tipos de relaciones de apego padres-hijo pueden organizar el desarrollo alrededor de experiencias emocionales que influyen diferencialmente sobre la calidad de la competencia social de los niños y el estilo de autorregulación" (p. 11).

Desde el punto de vista del niño, se ha visto que el temperamento, el cual también está relacionado con el apego, afecta la aceptación de normas, tanto en la infancia temprana como al final de ésta, tal como lo muestran los estudios de Kochanska (199) y de Asendorp y Nunner-Winkler (1992).

De todo lo anterior, se puede concluir que la acción moral tiene unos orígenes tempranos. Al comienzo, esta acción es el resultado de una presión externa, pero con la interiorización y construcción de estándares, se convierte en un hábito o motivo moral, el cual se mantiene por las reacciones afectivas externas y propias que ayudan a su regulación, tal como se discutirá en el siguiente capítulo.

Capítulo 7
Desarrollo emocional

Hasta hace pocos años, se consideraba que la emoción tenía un papel desorganizador en la conducta y en los procesos de pensamiento. Esta visión ha cambiado de manera notable y hoy se considera que tiene un papel motivador y regulador de la acción. Emde y col. (1987) señalan que las emociones sirven para la evaluación, al proporcionar incentivos para determinados cursos de acción. Igualmente, permiten hacer un seguimiento de uno mismo, de sus estados y relación con el mundo, así como de los otros, de sus intenciones, necesidades, estados de bienestar y compromiso. De acuerdo con lo anterior, las emociones motivan la acción, pero también proporcionan información sobre el estado propio y de los otros.

A pesar de que los autores coinciden en el papel motivacional y organizador de la emoción en relación con la cognición, la acción y el desarrollo en general, hay desacuerdos entre éstos acerca de los aspectos esenciales de la emoción y de su desarrollo, tal como lo señalan Griffin y Mascolo (1998). A pesar de las discrepancias, Blasi (1999) señala como puntos de coincidencia que: 1) las emociones son un fenómeno corporal, ligado o acompañado de procesos fisiológicos que tienen una base genética. 2) Las emociones tienen cualidades motivacionales, ya que son o producen tendencias hacia la acción. 3) Las emociones están sujetas a procesos regulatorios automáticos e inconscientes, más bien que a procesos planeados o intencionales.

En cuanto al desarrollo emocional, según Griffin y Mascolo (1998), hay diferentes perspectivas que pueden sintetizarse en: 1) la perspectiva biológica y de las emociones como entidades discretas. 2) La cognoscitiva. 3) La estructural-evolutiva. 4) La funcionalista. 5) La sociocultural.

La perspectiva *biológica* considera que las emociones son procesos neurológicos innatos que llevan a expresiones y a sentimientos específicos, y que cada emoción tiene su propia base neurológica. Como tal, las emociones son entidades discretas que permanecen estables a lo largo del desarrollo, aunque en los primeros meses de vida hay cambios en los componentes neurológicos y de expresión de la emoción, cambios que son, en gran parte, determinados por condiciones de maduración biológica. Hay diez pares de emociones, entre las cuales figuran la

vergüenza-humillación y la culpa-remordimiento. Entre los proponentes de esta perspectiva están Izard y Ekman (cit. en Griffin y Mascolo, 1998).

La perspectiva *cognoscitiva* enfatiza en los fundamentos cognoscitivos del funcionamiento emocional, aunque no se niega el papel de lo biológico. Uno de los representantes de esta perspectiva es Kagan (1984), quien considera que la emoción corresponde a una gran categoría que abarca una serie de relaciones entre incentivos externos, pensamientos y cambios detectados en lo que él llama el "tono emocional". Al conjunto de los tres elementos se le ata un rótulo que designa algún tipo de emoción. De acuerdo con esta perspectiva, el cambio emocional ocurre en función del desarrollo cognoscitivo y de la adquisición de nuevo conocimiento. Así, por ejemplo, con la adquisición de nuevas habilidades para autoevaluarse, los incentivos que contribuyen a la emoción pasan de ser externos a ser internos. Esta nueva adquisición posibilita experimentar emociones que no se habían dado antes.

La perspectiva *estructural-evolutiva* considera que cualquier proceso psicológico progresa hacia una mayor diferenciación e integración de los elementos. Proponentes de esta perspectiva son Lewis (1998) y Sroufe (cit. en Griffin y Mascolo, 1998). De acuerdo con Sroufe, el desarrollo emocional está ligado con cambios en el dominio neurofisiológico, cognoscitivo y social. Para éste, la emoción es una reacción a un cambio sobresaliente en el medio, la cual se experimenta como cambios fisiológicos, vivenciales, y en la conducta manifiesta. El sistema emocional básico consta de alegría, ira y miedo, a partir del cual se desarrollan otras emociones como la pena, el orgullo y la culpa, que aparecen posteriormente.

La perspectiva *funcionalista* considera las emociones como conjuntos organizados de diversos componentes que sirven para propósitos adaptativos dentro de un contexto significativo. Entre estos componentes están: reacciones fisiológicas internas, tendencias hacia la acción, manifestaciones sociales. Fridja (cit. en Griffin y Mascolo, 1998) considera la emoción como modos de disposición para la acción, en tanto que Campos (cit. en Griffin y Mascolo, 1998) la considera como un intento por establecer, mantener, cambiar o terminar la relación entre la persona y el medio. En concordancia con esta visión, hay tantas emociones como formas de adaptación. La emoción requiere de elevados niveles de cognición, ya que debe haber una apreciación de la meta ; sin embargo, algunas de estas formas de apreciación pueden ser innatas. El cambio en el sistema emocional puede darse como resultado de cambios en la experiencia, la cognición y el desarrollo social. En función de éstos pueden surgir nuevas emociones no vividas antes.

La perspectiva *sociocultural* enfatiza lo social o la contribución cultural en el desarrollo y función de las emociones, con representantes como Averill y Harre (cit. en Griffin y Mascolo, 1998). La emoción no se refiere a algún componente

simple sino a las relaciones dinámicas entre aspectos neurológicos, experiencia, expresiones y otros elementos, en la forma en que ellos se organizan con el tiempo dentro de las interacciones sociales. Aunque en esta perspectiva no se niega el papel de la biología en la formación de las emociones, se enfatiza el elemento cultural, dejado de lado en las otras perspectivas.

Como se puede observar a partir del resumen anterior, la divergencia no es tanto acerca de qué constituye la emoción sino de qué es lo que se desarrolla y cuáles son los factores que inciden en el desarrollo. Así, en la mayor parte de las perspectivas anteriores, se considera que hay cambios fisiológicos, expresiones corporales o manifestaciones, y algún tipo de vivencia o sentimiento.

Fridja, Mesquita, Sonnemans y Van Goozen (1991) hacen una serie de distinciones entre los que ellos denominan *estados afectivos*: la emoción, los sentimientos y la pasión. Ni la duración ni la intensidad son criterios para diferenciar entre estos estados, ya que las personas reportan emociones que pueden durar varios días o estados emocionales con diferentes niveles de intensidad. De acuerdo con los autores mencionados, la *emoción* hace referencia a una reacción afectiva no premeditada frente a eventos significativos. Ésta se expresa en cambios faciales que luego desaparecen, y en otros cambios corporales. Dichos cambios predisponen a una determinada acción: a escapar, a aproximarse, etc. La valoración que se haga del estado emocional da lugar a las distintas emociones: ira, miedo, etc. Estas diferentes experiencias emocionales derivan su especificidad, en gran medida, de la valoración del objeto de la emoción, la cual, a su vez, depende de si el estímulo se percibe como dañino o benéfico.

La experiencia de placer o dolor ligada con la emoción es lo que Fridja y col. denominan afecto, y éste es uno de los criterios fundamentales para hablar de emoción, según la mayor parte de los autores.

Los cambios fisiológicos se sienten sólo una parte del tiempo en el que se experimenta la emoción, y algunas veces no se experimenta ningún cambio.

Finalmente, los autores mencionados señalan un establecimiento de metas y cambios en las creencias como consecuencia de las emociones.

Los *sentimientos,* por su parte, son una disposición a responder emocionalmente a un cierto objeto; son estados emocionales sin duración definida. Los afectos y las aversiones hacia personas o grupos son sentimientos, y se pueden llamar amor u odio.

Finalmente, las *pasiones* hacen referencia a aquellas aspiraciones o metas durables de los sentimientos. El carácter emocional de la meta está dado por su relevancia en el sistema de valores del individuo, la prioridad que tienen frente a

otras metas, la persistencia mostrada en su consecución y la disposición a correr riesgos para lograrla.

Desde el punto de vista moral, encontramos los tres tipos de estados afectivos descritos por Fridja y col. (1991). Por un lado, se tienen emociones que pueden predisponer hacia la acción moral o inmoral, como la empatía o la ira; o emociones que son el resultado de padecer una injusticia en carne propia, como el resentimiento y la indignación (Strawson, 1974; Tugendhat, 1990). Finalmente, se tienen las emociones de pena o culpa, que son las que experimenta quien ha violado los estándares morales, mientras que el orgullo es lo que se experimenta por la acción moral. Estas emociones de pena, culpa, orgullo, se denominan autoevaluativas, y serán tratadas de manera extensa en el próximo apartado. En cuanto a los sentimientos morales, se tienen como disposiciones a reaccionar de manera emocional frente a las cuestiones morales. Todos tenemos sentimientos morales, excepto los psicópatas, aunque estos sentimientos pueden variar en intensidad y frecuencia entre las personas, así como en el tipo de situaciones morales que despiertan esas reacciones afectivas. En cuanto a las pasiones, éstas son escasas, por lo cual aquellos que muestran una pasión por el servicio al prójimo son considerados santos, y un ejemplo de ellos es la madre Teresa de Calcuta, o casos menos extremos, pero no por ello menos admirables, son presentados por Colby y Damon (1993). También puede existir la pasión contraria, la inmoral, de destrucción del prójimo, y los que poseen esta pasión los denominamos monstruos, tal como es el caso de Hitler y tantos otros representantes del horror nazi.

Requisitos para la experiencia emocional

Lewis (1998) concede gran importancia al desarrollo cognoscitivo y a la existencia, al menos incipiente, de un yo, para que se dé una parte fundamental de la emoción: la experiencia emocional. Según dicho autor, en el desarrollo emocional se dan cambios en los eventos que producen el estado emocional, en la respuesta a esos estados y en las estructuras cognoscitivas asociadas con ellos.

Con respecto al estado emocional, éste va acompañado de expresiones emocionales, tales como cambios en la cara, la voz, el cuerpo y el nivel de actividad. La expresión emocional tiene una función comunicativa, ya que les manifiesta a los otros cómo se está sintiendo el que experimenta la emoción, para que ajusten su conducta, para facilitar o inhibir la emoción y para generar en ellos una reacción empática, en ciertos casos. El niño debe, por tanto, aprender a diferenciar las expresiones emocionales en otros, una diferenciación que emerge hacia la segunda mitad del primer año de vida. En cuanto a lo que a él le acontece, el niño debe volcar la atención hacia sí mismo, a fin de interpretar sus expresiones y estados

emocionales, interpretación que da lugar a la experiencia emocional. Esta evaluación e interpretación requiere un proceso cognoscitivo que incluye percepción, memoria y comparación. Varios autores proponen que el estímulo provoca un cambio corporal, el cual es experimentado por el organismo, y la conciencia de este cambio constituye el afecto o emoción.

La experiencia emocional envuelve la evaluación e interpretación de un estado interno, del contexto y del estímulo inmediato. Ella representa el aspecto más cognoscitivo y aprendido de todo el proceso emocional y requiere, según Lewis, además de las habilidades cognoscitivas antes señaladas, el desarrollo de la conciencia o del *mí*, es decir, poder reconocer que algo *me* pasa y poderlo interpretar. Los cambios corporales son estímulos internos localizados dentro del cuerpo, una localización que implica el *mí.* La evaluación de estos cambios exige habilidades cognoscitivas, así como la noción de un agente que hace la evaluación. En otros términos, requiere un *yo* y un *mí.* Según el autor mencionado, el niño muestra un reconocimiento de sí mismo entre los quince y los veinticuatro meses. En mi investigación acerca del desarrollo del lenguaje, encontré el primer uso del pronombre *yo* a los veinticuatro meses (Villegas de Posada, 1981).

De acuerdo con lo anterior, antes de los quince meses, los niños tienen estados emocionales pero no experiencias emocionales. Con el surgimiento de éstas aparecen también las emociones secundarias o emociones "autoconscientes". Éstas no sólo dependen de la idea de *mí,* sino que envuelven el conocimiento acerca de mis acciones y una evaluación de ellas contra mis estándares, y del éxito o fracaso en la acción. Su aparición se da entre los dieciocho y treinta y seis meses y comprenden la vergüenza, el orgullo, la pena y la culpa.

Según Lewis (1995), hay varias etapas en la autoevaluación. En una primera etapa, la persona tiene que decidir si un evento es el resultado de su acción. Si la persona se reprocha a sí misma el resultado, es decir, si se atribuye a sí misma el resultado, pasará a la siguiente etapa. El que la persona haga o no atribuciones externas depende tanto de la situación como de características personales. En la segunda etapa la persona determina si tuvo éxito o fracasó. En la última etapa la persona determina si el éxito o fracaso es global o específico. Atribuciones globales se presentan cuando una persona involucra todo el yo, como en "yo soy buena". En este caso, no se evalúa la acción sino la persona, como sujeto y como objeto, pero en otros casos es lo contrario. Dependiendo de si se evalúa la persona o la acción, surgen como emociones la pena y la culpa, tal como se verá más adelante.

La tendencia a hacer atribuciones globales o específicas puede corresponder a un estilo de personalidad.

Aunque las emociones que más se han ligado con la moralidad son las autoevaluativas, específicamente, la pena y la culpa, es necesario analizar un espec-

tro más amplio de emociones, en la medida en que ellas pueden dar lugar a una acción moral o inmoral.

1ra, resentimiento e indignación

Estas tres emociones, aunque pueden ser diferenciadas en virtud del objeto o evento causante, tal como se señaló para los casos de resentimiento e indignación, son probablemente tres formas de la rabia, de las cuales la ira es una rabia intensa. De acuerdo con la perspectiva de Lewis (1998) de una progresiva diferenciación de las emociones a partir de unas emociones básicas, uno podría suponer que el resentimiento y la indignación son diferenciaciones de la rabia. El resentimiento, más que la indignación, puede tornarse en un sentimiento duradero, en una disposición a reaccionar de manera emocional frente a todo aquello relacionado con el objeto que nos produjo resentimiento. Así, la esposa resentida por una infidelidad puede reaccionar con malestar y dolor frente a una serie de aspectos relacionados con la infidelidad, como un cierto vestido o un lugar.

El resentimiento y la ira pueden dar lugar a acciones inmorales, de venganza o retaliación. La indignación, por su parte, aunque puede llevar también a este tipo de acciones, puede dar lugar a la simpatía y a acciones reparadoras del daño que otro ha sufrido, aunque uno no sea el causante.

La ira es una emoción básica, de aparición temprana. De acuerdo con Lewis (1998), ella es una de las tres emociones primarias, junto con el amor y el miedo, y se puede observar en los bebés hacia los seis meses de edad. El niño manifiesta ira ante el bloqueo de sus metas. En el curso del desarrollo pueden cambiar los objetos o eventos que producen ira, su manifestación y la forma de control. Debido a que la ira es fuente de actos agresivos, se ha considerado parte del desarrollo moral del niño la adquisición de control sobre la ira y la agresividad.

El resentimiento y la indignación suponen la existencia de estándares morales y la noción de un agente que ha violado esos estándares de manera intencional, por lo cual deben ser dos emociones de aparición tardía, que se experimentarán como formas de rabia. Es necesario, sin embargo, realizar investigación al respecto para determinar cuándo surgen estas dos emociones.

Empatía, simpatía y compasión

La empatía ha recibido mucha atención, pues se considera relacionada con la acción prosocial, tal como se discutió antes. Sin embargo, en años recientes se ha establecido una distinción entre la empatía y la simpatía o compasión. Se conside-

ra que la primera consiste en sentir como siente otro, mientras que en la segunda se reconoce que el estado de malestar es producido por el sufrimiento de otro, y hay un sentimiento de pesar o preocupación por él (Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000). Para Eisenberg, la empatía es necesaria para que se dé la simpatía, pero puede darse la primera sin la segunda; sin embargo, es la simpatía la que lleva a la conducta de ayuda. Hoffman, por el contrario, propone una serie de etapas en el desarrollo de una emoción que al comienzo es empatía, y en etapas posteriores se transforma en simpatía. Esta secuencia parece coincidir con el modelo de Lewis de la diferenciación emocional (cit. en Griffin y Mascolo, 1998), en el que unas emociones surgen de otras, por un proceso de diferenciación.

Según Hoffman (2000), la empatía en el observador maduro implica una conciencia de que su sentimiento es una respuesta a un suceso desafortunado de otros, frente al cual uno asume que la víctima experimenta dolor o perturbación. En segundo lugar, este observador tiene conciencia de cómo la mayoría de la gente se sentiría en esa situación. En tercer lugar, sabe que las manifestaciones externas (postura, tono de voz) corresponden en alguna medida a estados internos, aunque hay algún control sobre ellos. Por último, todo este conocimiento más alguna información sobre la víctima lo pueden llevar a una explicación acerca de las causas del sufrimiento de la víctima.

El desarrollo de la empatía refleja el desarrollo sociocognoscitivo del niño, especialmente, el desarrollo de un sentido del yo separado e independiente, un sentido de otros y un sentido de la relación entre el yo y otros. Aunque a los bebés y a los niños pequeños les faltan estas capacidades, ellos experimentan empatía, despertada por unos mecanismos primitivos de activación, tales como la mímica, el condicionamiento y la asociación.

La primera etapa es la del *llanto reactivo***.** Así, se ha visto que cuando un bebé de dos o tres días de nacido comienza a llorar, también lo hacen otros. Ésta parece ser una reacción innata, de respuesta isomorfa al llanto de otro ser de la misma especie. El llanto es una especie de mímica o copia de los sonidos de llanto de otro, y los cambios musculares que el propio llanto produce llevan a un estado de agitación. También puede ser una respuesta aprendida por condicionamiento, pero independientemente de la causa, el recién nacido responde a la perturbación de otros. Este llanto es un precursor de la empatía. Este tipo de llanto ya no se da a los seis meses.

La segunda etapa es la de la *empatía egocéntrica*, la cual se da hacia el final del primer año. Los bebés muestran pucheros y llanto al ver a otro niño triste, y la mayor parte de ellos comienza a mostrar conductas orientadas a reducir su propia incomodidad, tales como buscar a su madre. El hecho de que los niños respondan a la perturbación empática de la misma manera que frente a una perturbación real

se debe a que, aunque ellos están formando un sentido del yo como algo coherente, con continuidad y separado de otros, les falta un largo camino por recorrer. Aún no tienen una diferencia clara entre ellos y los otros, entre lo que les pasa a ellos y a los otros. Por esta similitud de reacción, Hoffman la denomina egocéntrica.

La tercera etapa es la de una *perturbación empática semiegocéntrica*. Ésta se da comenzando el segundo año, cuando el niño se reconoce a sí mismo y reconoce a los otros como seres separados. En ésta, el niño muestra menos los signos de perturbación y comienza a buscar ayudar a la víctima, pero con la limitación de que no es consciente de que los otros tienen sus propios estados internos, y asume que los otros ven las cosas como él mismo las ve. Así, busca, por ejemplo, consolar a otro dándole sus juguetes, pero no los del otro. En esta etapa hay conciencia de que el otro es una entidad separada y que sufre. Su empatía es claramente un motivo prosocial, porque busca ayudar a otros, pero sus acciones son equivocadas, debido a su egocentrismo.

La cuarta etapa es la de la *verdadera perturbación empática,* y se da después de la mitad del segundo año. En ella, el niño tiene conciencia de los estados de otros y de que ellos pueden diferir de los propios. Esto le permite sentir empatía de una manera más acorde con los sentimientos y necesidades de otros y ayudar de manera más efectiva. Esta reacción se vuelve más compleja, en la medida en que se madura y se tiene más comprensión de las causas, las consecuencias y las expresiones ligadas con las emociones.

En una quinta etapa, los niños van más allá de la situación y responden de manera empática no sólo a la situación inmediata, sino también a lo que ellos se imaginan que es un dolor o tristeza duradera o una condición de vida desfavorable.

El desarrollo en la diferenciación yo-otros que lleva al niño a pasar de la etapa egocéntrica a la semiegocéntrica produce una transformación de la empatía en *simpatía***.** A partir de esa transformación, el niño busca ayudar porque siente pesar o compasión por la víctima. Esta simpatía se da en las etapas tres, cuatro y cinco. Adicionalmente, el desarrollo cognoscitivo permite imaginar el estado de otros, de tal manera que se experimente simpatía, sin necesidad de la presencia de la víctima.

Para Eisenberg (2000), la diferencia entre empatía y simpatía ayuda a entender los resultados aparentemente contradictorios en relación con la conducta de ayuda. Así, la empatía, la cual también se denomina malestar personal, no muestra relación o muestra una relación negativa con la ayuda a otros (Eisenberg, 2000). Ello se debe, según dicha autora, a que si el malestar personal es muy intenso, la persona escapa de él evitando la situación que lo produjo. La simpatía, por el contrario, se relaciona con la ayuda a otros, tanto en niños como en adultos.

Hoffman (2000), por su parte, considera que la perturbación empática constituye un motivo prosocial, ya que está asociada con la ayuda y la precede; además, la gente se siente mejor después de ayudar. En relación con este último punto, hay divergencia entre los teóricos acerca de si la ayuda subsecuente a la simpatía o empatía se da por una preocupación por el otro, o por motivos egoístas. Según dicho autor, no hay evidencia en este último sentido, y sí la hay de lo contrario: que la gente ayuda por la necesidad de otros. Si la gente ayudara sólo por sentirse bien no importaría si la ayuda es efectiva o no, y lo que se ha observado es que los que ayudan siguen sintiendo empatía cuando la víctima continúa en problemas, a pesar de los esfuerzos por ayudarla. En mi concepto, la ayuda puede darse por las dos razones, tanto por el deseo de aliviar el estado del otro como por la previsión de un sentimiento autoevaluativo negativo por la ausencia de ayuda.

En cuanto a por qué alguien no ayuda a pesar de sentir empatía, Hoffman (2000) ofrece varias explicaciones. Por un lado, la presencia de varios observadores puede llevar a una difusión de la responsabilidad, tal como se ha visto en estudios de psicología social. Por otro, el motivo de ayudar puede ser superado por otros motivos egoístas, como miedo, inversión de energía, costos financieros, pérdida de tiempo o de oportunidades. El valor de sentirse bien puede verse superado por los costos. Estos motivos egoístas pueden competir con la perturbación empática, eliminar la ayuda, e incluso, cuando el que ayuda conoce de antemano los costos, puede producir esfuerzos para evitar la empatía.

Con todo, la simpatía parece ser una emoción bastante compleja, ya que requiere la noción de uno mismo y del otro, el sentimiento de pesar, y en el caso de la ayuda, el reconocimiento de que uno puede actuar para aliviar el estado de otro. Es, pues, probable que en muchas circunstancias se dé la empatía pero no la simpatía y, por tanto, no se brinde la ayuda necesaria, tal como parecen mostrarlo algunas investigaciones de Eisenberg y col.

Emociones autoevaluativas positivas. El orgullo

Las emociones autoevaluativas son las que otros autores han denominado autoconscientes (Harter, 1999; Lewis, 1995, 1998). Sin embargo, el término autoevaluativo describe su carácter de emociones resultantes de la evaluación de uno como agente, o como persona frente a un estándar. El orgullo es la emoción positiva que surge como resultado de una acción que se ajusta o supera el estándar que uno ha establecido. El orgullo no ha recibido atención en el campo moral y toda la información que poseemos sobre él proviene de la investigación sobre motivación de logro. Lewis (1995) considera al orgullo y la arrogancia como las dos emociones autoevaluativas positivas. Mientras el orgullo es la satisfacción

por una acción específica, la arrogancia es el orgullo o autoconfianza exagerado, y es un rasgo considerado indeseable. En el orgullo hay una evaluación específica, mientras que en la arrogancia hay una evaluación global. La persona que experimenta orgullo se siente contenta del resultado de una acción, pensamiento o sentimiento particular. En el orgullo, el yo y el objeto están separados. Debido al estado positivo asociado con el orgullo, las personas se sienten inclinadas a repetir la acción que lo genera. Como el orgullo implica una autosatisfacción, para que pueda darse se requiere que el sujeto perciba su responsabilidad en la acción. Así, nadie se siente orgulloso por algo que no ha hecho o que considera producto del azar o de la buena suerte.

El orgullo, como resultado del logro de una meta, se ha observado en niños de tres a cuatro años (Heckhausen, 1980), quienes lo manifiestan con su sonrisa y la cabeza erguida, pero falta analizar cuándo el niño es capaz de experimentar orgullo por no caer en la tentación o por ayudar a otros. En los adultos occidentales, según Kagan (1984), es cada vez más difícil autopremiarse por resistir a la tentación, ya que la autonegación no es mirada con buenos ojos. Habría que verificar si Kagan tiene razón en su apreciación, pero lo que sí parece cierto es que tanto la abstención frente a un acto prohibido como frente a uno permitido (sacrificio) produce sentimientos de orgullo y satisfacción. No obstante, pensamos que hacer lo moral es algo tan natural que nadie debe sentir orgullo por eso, o que eso no debe resaltarse, de manera tal que se pierde el papel del orgullo como una de las emociones importantes para la conducta moral. Hace un tiempo, en un colegio al cual asesoraba en proyectos de desarrollo moral, una niña de primaria se encontró una importante suma de dinero, equivalente al valor de la pensión de un mes, y se la entregó al coordinador del grupo. La psicóloga propuso hacerle un reconocimiento a la niña en uno de los encuentros de toda la primaria, propuesta que encontró el rechazo de varios, pero que de todas maneras se hizo. Ésta era una forma de decirle a la niña que podía sentirse orgullosa de su acción.

Emociones autoevaluativas negativas. Pena y culpa

Pena. Aunque pena y culpa fueron tratadas durante varios años como si fueran la misma emoción, ya que ambas se presentan frente a la violación de un estándar, hoy en día se reconocen como emociones distintas, aunque hay divergencias acerca de qué es lo que las diferencia. Así, Kagan (1984) diferencia entre ambas en términos del conocimiento que tengan o no otros de la violación y de la existencia o inexistencia de opciones y, por tanto, de responsabilidad personal. De esta manera, la pena se presenta cuando el agente cree que no había opción (Harter, 1999) y que otros saben de la transgresión; la culpa, por el contrario, se presenta cuando

el agente piensa que sí había opciones, pero que nadie sabe de la transgresión. De acuerdo con este último criterio, la pena implica una exposición pública, lo que algunos autores llaman una "audiencia", mientras que la culpa es algo privado. Si el agente piensa que había opciones y que otros saben de la violación, siente una combinación de pena y culpa. Otros autores consideran que la existencia o no de la audiencia no es criterio para diferenciarlas, ya que la investigación ha mostrado que los adultos reportan sentir pena aun en ausencia de alguna audiencia (Tagney, 1998). Sin embargo, lo que puede suceder es que los adultos tratan ambas palabras como sinónimos, pero ello no quiere decir que las dos emociones sean una sola o que la audiencia sea poco importante. Harter (1999), por su parte, considera que la pena se presenta cuando uno viola los ideales propios o los ideales que otros tienen acerca de uno. También se presenta cuando la ejecución no corresponde a los estándares que uno se ha fijado, o a los estándares sociales. Lewis (1995) liga la pena con el fracaso de la acción, en relación con los estándares, reglas o metas de la persona, y hace una atribución global del tipo: "yo soy mala". Cuando se experimenta pena se quiere desaparecer, ocultarse o morir. La persona se encoge y evita mirar a otros. Es, por tanto, una experiencia altamente dolorosa y negativa que perturba la conducta, causa confusión para pensar e incapacidad de hablar. Por su intensidad y por su carácter global de devaluación de la persona, ésta busca librarse de ella, pero es difícil que desaparezca. Según el autor mencionado, la pena no surge por una situación específica sino más bien por la interpretación que hace el agente de un evento. Harter (1999) señala que la pena está ligada con un "yo-mí" que se juzga negativamente.

Debido a la relación entre fracaso en el logro y pena, ésta ha sido extensamente estudiada en la motivación de logro. Cuando se da como consecuencia del fracaso en una ejecución, se la liga con una falta de habilidad. Según Heckhausen (1980), quien estudió las reacciones de niños ante el éxito o el fracaso, por tarde, a los tres años y medio se podían observar reacciones cargadas de afecto ante el éxito o el fracaso, con un claro carácter autoevaluativo. En la competencia entre el investigador y el niño acerca de quién construía primero una torre, cuando el niño perdía se mostraba cabizbajo y evitaba la mirada del investigador, pero sólo los niños un poco mayores aceptaban que habían perdido. Lewis señala que la pena, así como el orgullo y la culpa, surge a los tres años.

Culpa. Para Lewis, la culpa aparece al mismo tiempo que la pena y también implica un fracaso frente a un estándar, pero se diferencia de ésta en que no hay una atribución global de fracaso como persona, sino de fracaso frente a aspectos específicos o por condiciones específicas de la persona. Por esta razón, no es tan destructiva como la pena y da posibilidades de reparación. De hecho, Lewis

(1995) considera que las manifestaciones físicas son diferentes, pues cuando se siente culpa la persona no busca esconderse sino que se mueve buscando reparar la falta. Harter (1999) sostiene que la culpa se da por la violación de estándares que afectan a *otros*, pero al mismo tiempo acepta la diferenciación que hace Kagan (1984), en el sentido de que debe existir una conciencia de que la acción en cuestión era controlable, es decir, que había opciones y se hubiera podido actuar de otra manera. Para Harter, en la culpa hay una evaluación negativa como agente de acciones contra otros, frente a las cuales se asume la responsabilidad.

A pesar de los tecnicismos anteriores, parece más bien que la pena se siente frente al fracaso por no lograr uno lo que *quería* lograr. Así, uno siente pena por la nota que sacó en un examen o por no haber podido completar el trabajo que debía entregar, pero siente culpa por no hacer lo que *debería* hacer, por lo cual la culpa está más ligada con los estándares morales que la pena. Así, en el caso del examen, si la mala nota se debe a que no se estudió lo suficiente, la persona dirá que siente *culpa* por no haber estudiado lo que debía, pero no dirá que siente pena por ello. Desde el momento en que hay estándares morales y hay posibilidad de autoevaluación, se puede presentar la culpa. En la medida en que la culpa está ligada con los estándares morales, es la emoción más genuinamente moral. Mientras más fuerte es el estándar, más fuerte la emoción ligada con su violación (Montada, 1993). Tanto la pena como la culpa son emociones negativas, en la medida en que son poco placenteras y están ligadas con las transgresiones, por lo cual las personas buscan evitar las situaciones que dan lugar a estas emociones. Ellas son, por tanto, un importante freno de la conducta inmoral, pero también pueden motivar la prosocial, ya que las personas pueden experimentar culpa por no haber realizado la conducta prosocial que debieran. La culpa da lugar además al remordimiento, al deseo de confesar y a acciones reparativas. Se ha visto que tanto niños como adolescentes sienten culpa fundamentalmente por acciones transgresivas. Con la edad, aumenta la culpa por la inacción, por la irresponsabilidad y por el fracaso en lograr los ideales (Williams y Bybee, 1994).

Aunque la culpa ha sido una emoción desvalorizada por muchos y se ha creído que el ideal es no sentir culpa, tal vez sin ésta no habría moral. De hecho, los psicópatas, los cuales no experimentan culpa, tampoco respetan las normas morales. Por otro lado, una cosa es sentir culpa cuando se ha violado un estándar y otra es sentir culpa de manera permanente, caso en el cual se tendría una personalidad neurótica, más bien que moralmente desarrollada. Por otro lado, una persona con unos estándares morales fuertes, y que trata de ser consistente con ellos, no experimentará culpa de manera frecuente, pero será propensa a experimentar culpa ante la idea de violarlos. Así lo muestran los resultados de Krugeln y Jones (1992), quienes encontraron que las personas con altos estándares morales

no mostraban culpa frecuente ni permanentemente. En cambio, las que sufrían de culpa frecuente o permanentemente parecían corresponder a la imagen de personas neuróticas.

La pena, la culpa y el orgullo son emociones muy fuertes y muy poderosas para regular la conducta porque parece haber una necesidad universal de autoestima y consistencia. La pena y la culpa muestran que no se ha sido consistente con los estándares y afectan, por tanto, la valoración y la estima que uno puede tener de uno mismo. El orgullo, por el contrario, se produce porque se ha sido consistente y la valoración propia se mantiene.

Como se puede ver de lo anterior, hay un vínculo directo entre emoción y acción, ya que las emociones motivan determinado tipo de conducta: altruista o de respeto a los estándares morales. Sin embargo, en este proceso interviene también la cognición de diferentes maneras, tal como se analizará a continuación.

Cognición y emociones

Para que el niño llegue a manifestar ciertas emociones es necesario un desarrollo cognoscitivo que le permita evaluar, comparar, hacer atribuciones; debe además poseer un estándar y ser capaz de comparar su acción con él. Una vez que evolutivamente se da este logro, el proceso cognoscitivo continúa operando. Frente a una situación moral, el sistema cognoscitivo aporta una forma de ver la situación y el estándar moral o criterio para juzgarla; aporta además una representación o previsión de la emoción que se experimentará. Éste es el papel moderador del juicio moral del cual hablé antes. No se puede, pues, pensar que la emoción motiva la acción sin la intervención del componente cognoscitivo. Por otro lado, la cognición también puede operar para promover o evitar la autoevaluación, para intensificar o disminuir las posibilidades de la autoevaluación. Así, si uno se convence de que determinados estándares no son importantes, progresivamente irá sintiendo menos pena o culpa por su violación. O si uno aplica alguno de los mecanismos antes discutidos para convencerse de que algo es moralmente correcto, evita la aparición de la culpa. A veces parece que las personas hacen cosas que saben que les producirán pena o culpa. Entonces, ¿por qué lo hacen? Si, como ya se anotó, la necesidad de consistencia y autoestima es una necesidad básica y universal, uno puede suponer que las personas no hacen cosas a sabiendas de que se van a sentir mal. La explicación más probable, me parece a mí, es que al prever que se van a sentir mal modifican la percepción de la situación para no sentir la emoción negativa, bien sea considerando que el estándar es incorrecto o que hay razones más poderosas. Esta posibilidad de

modificación se da en la medida en que el estándar no es muy fuerte, el motivo moral es débil, o ambas cosas.

Según Blasi (1999), la conceptualización de la emoción en psicología no permite considerar a las emociones como una explicación de la conducta moral. El hecho de que se trate de una reacción que no es intencional, y que es automática, haría de la moralidad, según lo que yo interpreto en Blasi, un fenómeno emotivo. Si la moralidad es intencional, lo que lleve a la acción moral también debe ser el resultado de un proceso intencional, y la emoción no parece serlo. En la moralidad hay responsabilidad y en la emoción no parece haberla. Blasi, sin embargo, desconoce todo el proceso cognoscitivo subyacente a la emoción, así como el hecho de que la mayor parte de las emociones motivan la acción, en la medida en que su anticipación o representación mueve a realizar o evitar la acción. También hay responsabilidad e intencionalidad, ya que si el sujeto realiza la acción para la cual ha previsto un determinado tipo de emoción, la ocurrencia de ésta es consecuencia de una acción intencional realizada por el sujeto y, por tanto, éste se puede considerar responsable de experimentar la emoción en cuestión. Por otro lado, ninguna de las emociones discutidas da lugar a una acción moral automática.

El vínculo entre razonamiento moral o desarrollo moral en general y emociones se ha visto tanto en adultos (Villegas de Posada, 1994b; 1998; 2002) como en niños (Rodríguez, 2003). Así, los adultos con los niveles más altos de desarrollo moral mostraban una mayor tendencia a autoevaluarse de manera positiva por las acciones de ayuda y negativamente por las transgresiones. En niños se vio una tendencia similar entre desarrollo moral y atribución adecuada de emociones positivas. También se pudo apreciar que la atribución adecuada de las emociones morales negativas se relacionaba con explicaciones morales, es decir, los niños explicaban la emoción negativa por transgresiones a la norma o por daño a otros.

La estrecha relación entre juicio y emoción se puede ver no sólo en el reporte de las personas, sino también en sus reacciones fisiológicas. Un estudio de esta clase es tal vez único (Greene, Sommerville, Nystrom, Darley y Cohen, 2001). En éste se les presentaban a las personas dilemas morales que las implicaban directamente, como tirar a alguien de un bote que se estaba hundiendo; dilemas morales de menor implicación personal, como quedarse con el dinero que se encontró en una billetera, y dilemas no morales, como la ruta a seguir para llegar a un sitio, dadas ciertas condiciones. A las personas se les preguntaba si era aceptable o no la conducta en cuestión, y mientras respondían, por medio de resonancia magnética se tomaban imágenes de las áreas cerebrales implicadas en la emoción que suscitaba el dilema, del nivel de actividad cerebral y del tiempo que la persona tardaba en responder. Se encontró que la mayor actividad se daba en áreas asociadas con la emoción y frente a los dilemas en los que había implicación personal, y

luego, en los de menor implicación personal. También se vio que en el primer tipo de problemas las respuestas que afirmaban que la conducta era adecuada tomaban más tiempo que las respuestas que señalaban que era incorrecta la conducta en cuestión. Estos resultados muestran la alta carga emocional que acompaña a algunas cuestiones morales, pero no son evidencia, como parecen sugerirlo los autores del estudio, de que los juicios acerca de lo correcto o incorrecto sean debidos a las emociones.

Evolución en la comprensión de las emociones autoevaluativas

Una cosa es experimentar una emoción y otra es poder darle el nombre adecuado y aplicarla de manera correcta a las situaciones que la deben provocar. En niños más pequeños, de cuatro o cinco años, se ve alguna comprensión de pena como sentirse mal, pero al final de la infancia pueden dar definiciones y ejemplos adecuados (Harter, 1999). Más aún, los niños, al menos al final de la infancia, parecen tener una comprensión adecuada de la culpa, como ligada a situaciones morales. Esto se vio en un estudio en el que se les mostraban a los niños láminas que describían distintas situaciones morales, tales como el niño que les sacaba a otros los dulces de la maleta en un descuido del dueño, o el que compartía su gaseosa con otro niño sediento (Rodríguez, 2003). La atribución de culpa al protagonista en las historias transgresivas fue el doble que la de pena. En las historias prosociales hubo también más mención de culpa que de pena, pero la diferencia no fue tan grande. En este caso, parecería que la acción prosocial era una acción reparativa frente al sentimiento de culpa experimentado. En cuanto a las emociones positivas, el orgullo y la simpatía, se vio que los niños no entendían los términos; sin embargo, cuando se les explicaron, atribuyeron adecuadamente orgullo y simpatía al protagonista de las historias prosociales, aunque la mención del orgullo fue el doble que la de simpatía. Sin embargo, la mención de orgullo en las historias transgresivas fue sólo algo más baja que la de pena/culpa combinadas. Este orgullo lo justificaban porque el protagonista había conseguido lo que quería. Este resultado, aparentemente sorprendente, lo han encontrado otros autores tanto en niños más pequeños como mayores (Nunner-Winkler y Sodian, 1988) y podría interpretarse como un problema de perspectiva, según la cual uno juzga peores a los demás de lo que se ve uno mismo. En este caso, los niños podrían pensar que los otros se sentirían orgullosos, aunque en realidad deberían sentirse mal. También podría interpretarse como que los niños creen que el conseguir lo que uno quiere supera al sentimiento de culpa por hacer lo incorrecto. Sea como fuese, en este estudio se vio que la adecuada atribución de emociones al protagonista se relacionaba con otras medidas de desarrollo moral.

El motivo moral y las emociones

Muchos autores señalan que lo que mueve a la acción moral es un sentido de identidad, una necesidad de ser consistente y de preservar así la autoestima. Esta explicación fue ofrecida por Korsgaard y Blasi, entre otros. Damon (1984) y Hart y Feagley (1995) consideran que, en la medida en que en la identidad se incluyen aspectos morales y llega así a ser parte central de la persona, ésta se comportará moralmente. Estas visiones, sin embargo, no son contrapuestas sino complementarias, ya que la persona que incluye rasgos morales como parte de su identidad debe actuar de manera consistente con ellos para preservar su autoestima. La identidad moral abarca rasgos tales como honesto o responsable, así como una noción global de persona buena o mala. Si la acción propuesta concuerda con estos estándares, se experimentarán emociones autoevaluativas positivas (orgullo); de lo contrario, serán negativas (pena o culpa). En resumen, la identidad, como compendio de estándares, afecta la acción, pero en medio de la cadena están las emociones morales.

Por otro lado, si se tiene el motivo moral como una disposición permanente a actuar de manera moral, ¿qué relación guarda éste con la identidad y con las emociones? El motivo, así definido, es un hábito, y desde el punto de vista moral, es lo que se considera una virtud. Se puede afirmar que tanto los hábitos de diferente tipo como las virtudes forman parte de la identidad, pues son aquello que uno reconoce como parte de uno mismo, que identifica como propio y que lo diferencia de otras personas. El motivo moral no es algo que automáticamente se pone en marcha, sino que se activa ante determinadas circunstancias y se pondera frente a las posibilidades de experimentar emociones autoevaluativas positivas o negativas. El fracaso en actuar moralmente afecta la imagen de uno y produce emociones negativas.

Por otra parte, la tendencia a actuar de determinada manera probablemente va acompañada también de una disposición afectiva o *sentimiento,* el cual, como ya se anotó, es la tendencia a reaccionar emocionalmente frente a un cierto objeto. Podemos pensar que el motivo moral de ayuda a otros va acompañado de un sentimiento de simpatía o compasión, y el actuar moralmente, de un sentimiento de orgullo o satisfacción con uno mismo. Cuando se entrevistaron algunas personas que ayudaron a salvar judíos y opusieron resistencia a los nazis, y se les preguntaba por qué hicieron lo que hicieron, sus respuestas reflejaban la idea de que era algo natural hacerlo y no habían hecho nada extraordinario. Su acción no había sido el producto de gran deliberación. Un polaco señalaba que lo que lo movía era la compasión, y varios respondíeron que no se hubiera podido hacer otra cosa, si eran "personas como uno" (Monroe, 1990). En estas respuestas uno puede ver el

papel tanto del hábito o motivo moral como del sentimiento. Ambos motivaban la acción.

Identidad moral

En la discusión precedente se mencionó la identidad en relación con la acción y con las emociones, y cómo para algunos constituye la explicación más importante de la conducta moral.

La consideración de esta noción como un concepto relevante para la moralidad es muy posterior al auge del juicio moral, y uno de los problemas que reviste dicho concepto es que no ha sido explícitamente definido por muchos de los que lo usan, y parece tener sentidos muy diferentes: identidad como equivalente al yo, como sentido de pertenencia o como autoestima.

En cuanto a la noción de *yo*, éste es un prerrequisito para las emociones autoevaluativas, tal como ya se señaló. Pero no sólo debe existir una noción de agente, sino también de un agente que tiene ciertos estándares y rasgos morales, frente a los cuales se evalúa la congruencia o incongruencia de la acción. A pesar de que cuando se les pide a los niños que se describan probablemente lo hagan con características correspondientes a rasgos físicos y de actividad (Damon, 1984), cuando deben reconocer los rasgos que los caracterizan, dentro de una lista de rasgos de diverso tipo, los niños incluyen rasgos morales (Rodríguez, 2003). La inclusión o no de rasgos morales como parte del yo en las descripciones acerca de quién es uno muestra la existencia de una identidad moral central, en el primer caso, o periférica (Damon, 1984). Mientras más central sea la moralidad, con mayor probabilidad se reflejará en la conducta moral. Ésta es la conclusión del estudio de Colby y Damon (1993). En su investigación sobre personas excepcionales en su capacidad de servicio a los otros, encontraron que la motivación moral en estos sujetos era el resultado de la integración de las metas morales en el sentido del yo.

En una investigación con muchachos y niñas elegidos en su comunidad como ejemplos de conducta prosocial, se encontró que estos adolescentes mostraron mayor número de rasgos morales en su autodescripción que el grupo de comparación, aunque fue pequeña la proporción de rasgos morales incluidos (Hart y Feagley, 1995). Estos adolescentes también mostraron mayor congruencia entre el yo real y el ideal, y una mayor estabilidad temporal del primero. El desarrollo moral, en cambio, no mostró diferencias entre los dos grupos.

En otras investigaciones realizadas tanto con niños como con adultos jóvenes (Rodríguez, 2003; Villegas de Posada, 1998), ni la autodescripción ni el

reconocimiento de rasgos morales se relacionaron de manera importante con la conducta moral, y tampoco con la claridad del autoconcepto.

En cuanto a la *identidad moral*, ésta implica el autoconcepto, es decir, la noción de quién es uno y qué quiere, pero también, el reconocimiento de la unidad y permanencia del yo en circunstancias o modos de actuar variables. Blasi (1993) considera la identidad más ligada a la forma en que uno experimenta su yo, como alguien integrado, que tiene poder de actuar, que es único y diferente de otros, y capaz de tomar distancia de sí mismo. Para algunas personas, la moralidad es central a la forma en que ellas se ven a sí mismas, mientras que para otras los ideales morales y sus exigencias están ahí, pero ejercen poca influencia en su vida y tienen el mismo rango que otros aspectos no morales. La identidad pasa por diversas etapas, desde una identidad basada en los papeles que uno debe desempeñar hasta una identidad madura o auténtica, en la cual hay autonomía, preocupación por la humanidad, por la verdad y la objetividad. En escritos anteriores, Blasi (1984) consideraba la necesidad de mantener la autoidentidad como lo que proporcionaba la fuerza motivacional para la acción moral, y posteriormente, su preocupación giró alrededor de la congruencia entre las etapas propuestas y la decisión moral (Blasi, 1993). Éste constató que en los adultos, mientras más desarrollada o elaborada fuera la identidad, más frecuente era la expresión de sentimientos de autotraición en una situación en la que la protagonista de una historia actuaba en contra de sus ideales por conveniencias circunstanciales; también, que eran más frecuentes las menciones a los ideales personales y a la autocontradicción, así como la expresión de sentimientos negativos hacia la persona y la decisión. Un aspecto que el autor en cuestión señala es que las personas en las dos últimas etapas en el desarrollo de la identidad piensan que ésta no es algo dado, sino su propia construcción. En cuanto a los ideales morales, aparecieron como algo independiente de la madurez en la identidad, ya que se daban en cualquiera de las etapas, y podía haber una identidad madura, sin que lo moral fuera central.

Los resultados anteriores muestran la existencia de sentimientos autoevaluativos negativos, debido a la falta de consistencia entre las convicciones morales y las decisiones. Estos sentimientos, a su vez, parecen depender de una cierta identidad, ya que mientras más elaborada era ésta, más frecuente era la autoevaluación negativa. Yo he propuesto que esta relación depende del nivel de desarrollo moral, y los datos de Blasi no refutan esta suposición, ya que en su noción de identidad parecen entrar muchos componentes que yo considero parte del desarrollo moral.

En cuanto a la autoestima o valoración positiva que hace el sujeto de sus propios rasgos, el comportamiento moral o inmoral puede afectar su autoestima, como ya se mencionó a propósito de la culpa, pero no es la autoestima en sí la

que da lugar a la acción moral. Teniendo esto presente, no es de extrañar la falta de relación encontrada en adultos jóvenes entre estos dos aspectos (Villegas de Posada, 1998).

Emociones y acción. Algunos estudios empíricos

El interés por las relaciones entre las emociones y la conducta moral es relativamente reciente, por lo cual no es de extrañar que sean pocos los estudios al respecto. Una buena reseña sobre el tema la presenta Eisenberg (2000), en la que puede verse que la simpatía que se experimenta en una situación se relaciona de una manera positiva con la conducta prosocial, tanto en niños como en adultos, aunque en muchos casos la relación no es muy fuerte. Adicionalmente, se ha visto que la simpatía y la empatía se asocian con bajos niveles de agresividad y de problemas de comportamiento.

En cuanto a la pena y la culpa, Eisenberg reporta que la pena, más bien que la culpa, se asocia de manera consistente con problemas de agresividad, mientras que en los que experimentan mucha culpa se da un desplazamiento de la agresividad.

En niños se ha visto que la adecuada atribución de emociones a un protagonista que se comporta moral o inmoralmente se relaciona con algunas medidas de conducta moral (Nunner-Winkler y Sodian, 1988; Rodríguez, 2003). En el estudio de Rodríguez se observó que la adecuada atribución de emociones era la única variable que permitía predecir la conducta moral. En adultos jóvenes, los resultados son similares, pues se ha visto de manera consistente que las emociones autoevaluativas se relacionan con las decisiones morales y son la variable más importante para predecir la decisión (Villegas de Posada, 1994b, 1998).

De lo anterior puede concluirse que la acción se relaciona en gran medida con las emociones y que esta relación es mucho más fuerte que con cualquiera otro de los aspectos morales analizados, pero que las emociones solas no bastan para explicar la acción moral. Si éstas se consideran en conjunción con el desarrollo moral y los aspectos circunstanciales, como se propone en el modelo motivacional antes esbozado, se tiene una comprensión de la acción moral.

Referencias

Aebli, H. (1981). *Das Ordnen de Tuns*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Aristóteles (1994). *Ética nicomaquea*. Bogotá: Ediciones Universales.

Asendorp, J. B. y Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development, 63*, 1223-1245.

Astington, J. W. y Gopnik, A. (1992). Developing understanding of desires and intentions. En: A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind* (pp. 39-50). Oxford: Blackwell.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New Jersey: Van Nostrand.

Austin, J. L. (1992). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanism. En: R. Dienstbier (Ed.) *Perspectives on motivation.* (pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of moral thought and action. En: W. Kurtines, J. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral development and behavior*: (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.

Baron, J. (1994). *Thinking and deciding* (segunda ed.). New York: Cambridge University Press.

Batson, D. (1989). Personal values, moral principles and three-path model of prosocial motivation. En: N. Eisenberg, J. Reykowski y E. Staub (Eds.). *Social and moral value* (pp. 213-228). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Beckmann, J. y Mattenklott, A. (1998). Theorien zur sozialen Urteilsbildung. En: D. Frey y M. Irle (Eds.) *Th eorien der Sozialpsychologie* (segunda ed. Vol. 3. pp. 211-237). Berna: Hans Huber.

Bersoff, D. M. (1999). Why good people sometimes do bad things: Motivated reasoning and unethical behavior. *Society for Personality and Social Psychology, 25* (1), 28-39.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, *88*, 1-45.

Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. En: W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 128-139). New York: John Wiley and Sons.

Blasi, A. (1986). Psychologische oder philosophische definition der Moral. En: W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.). *Zur Bestimmung der Moral* (pp. 55-85). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blasi, A. (1993). Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für Handeln. En: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler y G. Noam (Eds.). *Moral und Person (*pp. 119-147). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 29* (1), 1-19.

Boyle, J. M. (1992). Moral reasoning. En: G. F. McLean y F. E. Ellrod. (Eds.). *Philosophical foundations of moral education and character development* (pp. 163-189). Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.

Brink, D. O. (1997). Moral motivation. *Ethics, 108*, 4-32.

Burton, R.V. (1976). Honesty and dishonesty. En: T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: theory, research and social issues* (pp. 173-197) New York: Holt, Rinehart and Winston.

Colby, A. y Damon W. (1993). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.

Comunian, A. L. y Gielen, U. P. (1995). A study of moral reasoning and prosocial action in Italian culture. *Journal of Social Psychology. 135*, 699-706.

Copp, D. (1997), Belief, reason and motivation: Michael Smith's The moral problem. *Ethics, 106*, 33-54.

Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. En: W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 109-127). New York: John Wiley and Sons.

De George, R. T. (1999). *Business ethics*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Deigh, J. (1995). Empathy and universability. *Ethics, 105*, 743-763.

Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hermanos (Orig. 1932).

Diekman, A. (1985). Volunteer's Dilemma. *Journal of Conflict Resolution*, *29* (4), 605-610.

Döbert, R. (1986). Wider die Vernachlässigung des 'Inhalts' in den Moralmotivation von Kohlberg und Habermas. Implikationen für die Relativismus/Universalismus Kontroverse. En: W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.). *Zur Bestimmung der Moral* (pp. 109-127). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dovidio, J. (1984). Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual Overview. *Advances in Experimental Social Psychology, 17,* pp. 362-427.

Dunn, J. (1987). The beginnings of moral understanding: Development in the second year. En: J. Kagan y S. Lamb (Eds.). *The emergency of morality in young children* (pp. 91-112). Chicago: The University of Chicago Press.

Dunn, J. (1992). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. En: A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind* (pp. 51-61). Oxford: Blackwell.

Edelstein, W, Nunner-Winkler, G. y Noam, G. (1993). Einleitung. En: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler y G. Noam (Eds.). *Moral und Person* (pp.7-30). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eisenberg. N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, pp. 665-697.

Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence. A longitudinal study. *Developmental Psychology, 27* (5), 849-857.

Eisenberg, N., Zhou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian adolescent's prosocial moral judgment and behavior: Relations to Sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child development*, *72* (2), 518-534.

Emde, R., Johnson, W. F. y Easterbrook, M. A. (1987). The do's and don'ts of early moral developoment. En: J. Kagan y S. Lamb (Eds.). *The emergency of morality in young children* (pp. 245-276). Chicago: The University of Chicago Press.

Farrington, D. (1979). Experiments on deviance with special reference to dishonesty. *Advances in Experimental Social Psychology, 12*, pp. 208-252.

Festinger, L. (1968). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Fishbein, M. (1967). Attitude and the prediction of behavior. En: M. Fishbein (Ed.). *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 477-492). New York: John Wiley and Sons.

Forgas. J. (2000). Feeling and thinking. *The role of affect in social cognition*. New York: Cambridge University Press.

Forgas, J. (2001). Introduction. En: J. Forgas (Ed.). *Affect and social cognition* (pp. 1-24). New Jersey: Erlbaum.

Forsyth, D. (1993). Honorable intentions versus praiseworthy accomplishments: The impact of motives and outcomes on the moral self. *Current Psychology*, *12* (4), 296-312.

Freud, S. (1967). Los instintos y sus destinos. *Obras completas*, Vol. 1. Madrid: Aguilar.

Freud, S. (1968). El yo y el ello. *Obras completas*, Vol. 2. Madrid: Aguilar.

Fridja, N., Mesquita, B., Sonnemans, J. y van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions. En: K. T. Strongman (Ed.). *International review of studies on emotion* (pp. 187-225). Chichester: John Wiley and Sons.

Fromm, E. (1947). *Man for himself, an inquiry into the psychology of ethics*. New York: Rinehart. .

Fuchs, R. (1995). *Psychologie als Handlungswissenschaft*. Göttingen: Hogrefe.

Gert, B. (2002). The definition of morality. En: E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado en 2003 de: http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/morality-definition/>.

Geulen, D. (1999). Subjekt-Begriff und Sozialisationstheorie. En: H. R. Leu y L. Krappmann (Eds.). *Zwischen Autonomie und Verbundenheit* (pp. 21-48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Greene, D. y Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development, 45*, 1141-1145.

Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M. y Cohen, J. D. (2001). An FMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, *293*, 2105-2108.

Greenspan, P. (2000). Emotional strategies and rationality. *Ethics, 110*, 469-487.

Greve, W. (2001). Traps and gaps in action explanation: Theoretical problems of a psychology of human action. *Psychological Review, 108* (2), 435-451.

Griffin, S. y Mascolo, M. (1998). On the nature, development and functions of emotions. En: M. Mascolo y S. Griffin (Eds.). *What develops in emotional development* (pp. 3-27). New York: Plenum Press.

Grusec, J. y Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, *30* (1), 4-19.

Grundlach, H. (1996). Der Willensakt im Reaktionsversuch Material zu einer Begriffsgeschichte des Willensaktes. En: J. Kuhl y H. Heckhausen (Eds.) *Motivation, Volition, Handlung* (Vol. 4, pp. 361-409). Göttingen: Hogrefe.

Habermas, J. (1990). Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica. *Filosofía*. Mérida: Universidad de los Andes.

Habermas, J. (1992). *Erläterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hare, R. M. (1992). *Moralisches Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Orig. 1981).

Hart, D. y Feagley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence. Relation to self-understanding and social judgment. *Child Development, 66*, 1446-1359.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: The Guilford Press.

Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

Herzog, W. (1991). *Das moralische Subjekt*. Berna: Hans Huber.

Hoffman, M. L. (1978). Empathy, its development and prosocial implications. En: C. B. Keasey (Ed.). *Nebraska Symposium on motivation* (Vol. 25, pp. 169-218). Lincoln: Nebraska University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. *Implications for care and justice*. New York: Cambridge University Press.

Homiak, M. (2002). Moral character. En: E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring Edition).* Recuperado en 2003 de: http://plato.stanford.edu/archives/spr2003/entries/moral-character/>.

Howky, J. (2004). The experience of mental causation. *Behavior and Philosophy, 32*, 377-400.

Hull, C. (1971). Drive as an intervening variable in a formal behavior system. En: D. Bindra (Ed.). *Motivation* (segunda ed., pp. 35-37). London: Penguin.

Hume, D. (1981). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Editora Nacional (Orig. 1739).

Jackson, F. (1996). Mental causation. *Mind. 1058* (419), 377-413.

Jaffe, S. y Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 126* (5), 703-726.

Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.

Kahneman, D. y Tversky, A. (2000). *Choices, values and frames*. New York: Cambridge University Press.

Kamat, S. y Kanekar, S. (1990). Prediction of and recommendation for honest behavior. *The Journal of Social Psychology, 130* (5), 597-607.

Kant, I. (1961). *Cimentación para una metafísica de las costumbres*. Aguilar: Madrid (Orig. 1761).

Kimble, G. (1977). Voluntary behavior. En: B. Wollman (Ed*.). International encyclopedia of psychiatry, psychology, psychoanalysis and neurology*. New York: Van Nostrand.

Klein, S. (1982). *Motivation. Biosocial approaches*. New York: McGraw-Hill.

Kohlberg, L (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En: T. Likona (Ed.). *Moral development and behavior* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower (Orig. 1984).

Kohlberg, L. y Candee, D. (1984).The relationship of moral judgment to moral action. En: W. Kurtines, y J. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 52-73). New York: John Wiley and Sons.

Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age five. *Developmental Psychology, 33*, 228-240.

Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self and internalization. A mediational model. *Developmental Psychology*, *38* (3), 339-351.

Korsgaard, C. (2000). *Las fuentes de la normatividad*. México: Universidad Autónoma de México (Orig. 1996).

Krämer, H. (1992). *Integrative Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kristiansen, C. y Hotte, A (1996). Morality and the self: Implications for the when and how of value-attitude-behavior relations. En: C. Seligman, J. Olson y M. Zanna (Eds.). *The psychology of values* (pp. 77-105). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Krugeln, K. y Jones, W. (1992). On conceptualizing and assessing guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62* (2), 318-327.

Kurtines, W. (1984). Moral behavior as rule-governed behavior: A psychosocial role- theoretical approach to moral behavior and development. En: W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 303-324) New York: John Wiley and Sons.

Lewis, M. (1995). Self-conscious emotions. *American Scientist, 83*, 68-78.

Lewis, M. (1998). The development and structure of emotions. En: M. Mascolo y S. Griffin (Eds.). *What develops in emotional development* (pp. 29-50). New York: Plenum Press.

Lickona, T. (1992). Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam.

Mackie, J. L. (1995) *Hume's moral theory* (cuarta ed.). London: Routledge.

Marulanda, I. C. (1995). El desarrollo moral de los adolescentes y el estilo de crianza de los padres. Monografía de grado no publicada. Bogotá: Universidad de los Andes.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mather-Musser, L. y Leone, C. (1992). Moral character: A social learning perspective. En: R. Knowles y G. F. McLean (Eds.). *Psychological foundations of moral education and character development: An integrated theory of moral development* (segunda ed., Vol. 2, pp. 141-167). Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.

McCabe, S. P. (1992). Moral reasoning. En: R. Knowles y G. McLean (Eds.). *Psychological foundations of moral education and character development: An integrated theory of moral development* (segunda ed., Vol. 2, pp. 45-62). Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.

McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. W. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century Crofts.

Mead, G. (1973). *La persona*. Buenos Aires: Paidós.

Mele, A. (1997). *The philosophy of action.* Oxford: Oxford University Press.

Mill, J. S. (1962). *El utilitarismo.* Madrid: Aguilar (Orig. 1863).

Miller, P., Eisenberg, N., Shell, R. y Fabes, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology, 32* (2), 210-219.

Monroe, K. R. (1990). Altruism and the theory of rational action: Rescuers of Jews in Nazi Europe. *Ethics, 101*, 103-122.

Montada, L. (1993). Understanding ought by assessing moral reasoning. En: G. Noam y T. Wren (Eds.). *The moral self* (pp. 292-309). Massachusetts: The MIT Press.

Mosquera, J. (2003). La influencia del desarrollo moral en la actitud ante la violencia política en Colombia. Monografía de grado no publicada. Bogotá: Universidad de los Andes.

Nadelhoffer, T. (2005). Skill, luck, control and intentional action. *Philosophical Psychology, 18* (3), 341-352.

Nicgorski, W. y Ellrod, F. E. (1992). Moral character. En: G. F. McLean y F. E. Ellrod (Eds.). *Philosophical foundations for moral education and character development: Act and agent* (segunda ed., Vol. 1, pp. 143-162). Washington: The Council for Research in Values and Philosophy,.

Nisan, M. (1986). Die moralische Bilanz. Ein Modell moralischen Entscheidens. En: W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.). *Zur Bestimmung der Moral* (pp. 347-376) Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. En: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler y G. Noam (Eds.). *Moral und Person* (pp. 278-303). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nunner-Winkler, G. y Sodian, B. (1988). Children‘s understanding of moral emotions. *Child Development*, *59*, 1323-1338.

Oakley, J. (1992). *Morality and the emotions.* New York: Routledge.

Piaget, J. (1968). *El estructuralismo*. Buenos Aires: Proteo (Orig. 1968).

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar (Orig. 1961).

Piaget. J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella (Orig. 1932).

Pizarro, D. (2000). Nothing more than feelings? The role of emotions in moral judgment. *Journal for the Theory of Social Behaviour 30*, 355-375.

Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Reddy, V. (1992). Playing with other's expectations: Teasing and mucking about in the first year. En: A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind* (pp. 143-152). Oxford: Blackwell.

Rest, J. (1984). The major components of morality. En: W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 24-38). New York: John Wiley and Sons.

Rodríguez, G. I. (2003). Influencia del desarrollo moral, las emociones y la identidad sobre la acción moral. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad de los Andes.

Rorty, A. O. (1993). Die Vorzüge moralische Vielfalt. En: Edelstein, W, Nunner-Winkler, G. y Noam, G. (Eds.). *Moral und Person* (pp. 48-68). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Savater, F. (1988). *Ética como amor propio*. Madrid: Mondadori.

Schindler, D. (1992). On the foundations of moral judgment. En: G. F. McLean y F. E. Ellrod (Eds.). *Philosophical foundations for moral education and character development: Act and agent* (segunda ed., Vol. 1, pp. 251-279). Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.

Schläfli, A., Rest, J. y Thoma, S. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research, 55* (3), 319-352.

Schneider, H. D. (1988). Helfen als Problemlöseprozess. En: H. W. Bierhoff y L. Montada (Eds.). *Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft* (pp. 7-35). Göttingen: Hogrefe.

Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. En: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 221-279). New York: Academic Press.

Searle, J. R. (1983). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shafir, E., Simonson, I. y Tversky, A. (2000). Rason-based choice. En: D. Kahneman y A. Tversky (Eds.). *Choices, values and frames* (pp 527-619). New York: Cambridge University Press.

Shultz, T. R. (1992). From agency to intention: A rule based computational approach. En: A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind* (pp. 79-95). Oxford: Blackwell.

Snow, C. (1987). Comment: Language and the beginnings of moral understanding. En: J. Kagan y S. Lamb (Eds.). *The emergency of morality in young children* (pp. 112-122). Chicago: The University of Chicago Press.

Sobesky, W. E. (1983). The effects of situational factors on moral judgments. *Child Development, 54*, 575-584.

Sparks, P. y Shepherd, R. (2002). The role of moral judgments within expectancy-value-based attitude-behaviors models. *Ethics and Behavior*, *12* (4), 299-321.

Stevenson, G. (2004). Revamping action theory. *Behavior and Philosophy, 32*, 427-451.

Strawson, P. (1974). *Freedom and resentment*. London: Methuen.

Tagney, J. (1998). How does guilt differ from shame. En: J. Bybee (Ed). *Guilt and children*. San Diego: Academic Press.

Taris, T. W. y Semin, G. R. (1997). Passing on the faith: How mother-child communication influences transmission of moral values. *Journal of Moral Education, 26* (2), 211-221.

Tugendhat, E. (1986). Über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen philosophischer und empirischer Forschung bei der Klärung der Bedeutung des moralischen Sollens. En: W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.). *Zur Bestimmung der Moral* (pp. 25-36). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tugendhat, E. (1990). El papel de la identidad en la constitución de la moralidad. *Ideas y Valores*, 3-14. Bogotá: Universidad Nacional.

Tugendhat, E. (1993). Die Rolle der Identität in der Konstitution der Moral. En: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler y G. Noam. (Eds.). *Moral und Person* (pp. 33-47) Frankfurt am Main: Suhrkamp..

Turiel. E. (2002). *The culture of morality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E. y Smetana, J. G. (1984). Social knowledge and action: The coordination of domains. En: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 261-282). New York: John Willey & Sons.

Turiel, E., Killen, M. y Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, functions and vagaries. En: J. Kagan y S. Lamb (Eds.). *The emergency of morality in young children* (pp. 155- 243). Chicago: The University of Chicago Press.

Tversky, A., y Kahneman, D. (2000). Advances in prospect theory: Cumulative representation and uncertainty. En: D. Kahneman y A. Tversky (Eds.). *Choices, values and frames* (pp. 44-65). New York: Cambridge University Press.

Vallerand, J. Deshaies, P. Cuerrier, J. P., Pelletier, L. y Mongeau, C. (1992). Ajzen and Fishbein´s theory of reasoned action as applied to moral behavior. A confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62* (1), 98-109.

Velásquez, A. M. (2001). Dimensiones de la crianza y comportamiento moral: un modelo mediacional. Monografía de grado no publicada. Bogotá: Universidad de los Andes.

Villegas de Posada, C. (1981). *Frhükindliche Kommunikation. Cognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung.* Bochum: Brockmeyer.

Villegas de Posada, C. (1987). Desarrollo de la motivación de rendimiento en la infancia. En. M. Mankeliunas (Ed.). *Psicología de la motivación* (pp. 201-222). México: Trillas.

Villegas de Posada, C. (1994a). A motivational model for understanding moral action and moral development. *Pshychological Reports, 74*, 951-959.

Villegas de Posada, C. (1994b). Validación de un modelo para predecir y explicar la acción moral. Bogotá: Informe final de investigación no publicado, presentado a Colciencias.

Villegas de Posada, C. (1995). Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad. *Revista Latinoamericana de Psicología, 27,* 463-470.

Villegas de Posada, C. (1997). *Evaluación del desarrollo moral. Prueba DM-NJ.* Bogotá: C. Villegas de Posada, editora.

Villegas de Posada, C. (1998). Nueva validación de un modelo para predecir la acción moral. Bogotá: Informe final de investigación no publicado, presentado a Colciencias.

Villegas de Posada, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Von Wright, G. H (1970). *Norma y acción*. Madrid: Tecnos.

Walker, L., Henning, K. H. y Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development, 71* (4), 1033-1048.

Ward, L. y Wilson, J. (1980). Motivation and moral development as determinants of behavioral acquiescence and moral action. *The Journal of Social Psychology, 112*, 271-286.

Weesie, J. (1993). Asymmetry and Timing in the Volunteer´s Dilemma. *Journal of Conflict Resolution, 37* (3), 569-590.

Wellman, H. M. (1992). From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind. En: A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind* (pp. 19-38). Oxford: Blackwell.

Williams, C. y Bybee, J. (1994). What do children feel guilty about? Developmental and gender differences. *Developmental Psychology, 30* (5), 617-623.

Wilson, G. (2002). Action. En: E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2002 Edition)*. Recuperado en 2003 de <http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/action/>.

Zahn-Waxler, C. y Radke-Yarrow, R. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. En: N. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking. Preferences need no inferences. *American Psychologist*, *35* (2), 151-175.

Zajonc, R. B. (2000). Feeling and thinking: Closing the debate over the independence of affect. En: J. H. Forgas (Ed.). *The role of affect in social cognition* (pp. 31-58). Paris: Cambridge University Press.

Índice de temas

A

Acción
inmoral, 132, 140, 169.
moral, 17, 20, 22, 31, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 53, 54, 56, 60, 71, 73, 78, 84, 85, 87, 88, 93, 94, 98, 100, 102, 105, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 149, 150, 166, 169, 170, 171, 175, 177, 185, 187, 189, 190.
planeada 32, 137.
prosocial 127, 128, 130, 133, 134, 139, 141, 177, 186,
racional 19, 45.
acciones morales negativas 116.
acciones morales positivas 116, 123.

Actitudes 10, 32, 70, 89, 90, 100, 103, 108, 137, 143.

Activación 27, 29, 123, 127, 128, 132, 135, 178.

Acto, inteligente 34.
voluntario 20, 41.

Adolescencia 162.
adolescentes 64, 65, 129, 162, 163, 165, 167, 183, 188, 197.

Adulto

Agente 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 23, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 44, 47, 49, 56, 57, 67, 74, 75, 76, 78, 88, 89, 90, 91, 96, 98, 99, 102, 105, 117, 125, 139, 140, 142, 147, 149, 156, 164, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 188, 188.

Agresividad 136, 144, 177, 190.
agresión 135, 136.

Alegría 58, 81, 83, 173.

Altruismo 52, 116.

Ambiente moral 162.

Amor
18, 68, 80, 82, 83, 84, 89, 90, 91, 95, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 141, 161, 171, 174, 177.

Anticipación 29, 111, 133, 153, 185.

Aprendizaje 24, 26, 27, 67, 78, 79, 110, 152, 160, 162.

Atribución 9, 14, 23, 33, 35, 74, 81, 95, 97, 111, 130, 148, 156, 170, 176, 182, 184, 185, 186, 190.
atribucional 23, 35, 74.

Autocastigo 33.

Autoconciencia 33.

Autocondenación 134, 136.

Autodominio 69.

Autoeficacia 25, 33,

Autoestima 33, 69, 85, 102, 143, 184, 187, 188, 189.

Autoevaluación 33, 60, 93, 128, 134, 143, 146, 147, 148, 149, 176, 183, 184, 189.

Autoimagen 33.

Autointerés 100, 126, 127,

Autonomía 13, 55, 57, 72, 75, 77, 91, 92, 120, 147, 162, 163, 168, 189.
autónomo 33, 76, 79.

Autorrecompensa 33, 148.

Autorrefuerzo 33.

Autorregulación 33, 133, 171,

Autorreproche 133, 148, 154.

Autoridad 46, 54, 65, 77, 91, 99, 120, 152, 161, 164, 167, 168.

Autosanción 135, 136.

Autosatisfacción 134, 181.

Ayuda 31, 37, 82, 116, 122, 127, 129, 132, 133, 152, 154, 155, 157, 161, 178,179, 180, 185, 187.

B

Beneficencia 49.
beneficio 19, 45, 49, 58, 132, 140, 141, 145, 148.

Benevolencia 18, 52, 53, 83, 95, 96, 99, 165.

Bien, general 46.
moral 46.

Bienestar 18, 19, 53, 54, 55, 78, 88, 117, 131, 139, 159, 164, 166, 167, 168, 172.

Bondad 59.
bueno 19, 39, 40, 41, 43, 46, 48, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 74, 78, 85, 88, 94, 96, 102, 131, 156, 164.

C

Carácter 10, 13, 18, 20, 25, 27, 41, 42, 47, 48, 60, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 81, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 96, 103, 117, 119, 121, 123, 124, 152, 166, 168, 174, 180, 182.

Características personales 22, 23, 24, 26, 32, 35, 176.

Caridad 49, 145, 148, 149.

Causa 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 29, 35, 37, 38, 80, 81, 82, 95, 96, 103, 121, 142, 178, 182.
externa 29, 37, 38.
causalidad 13, 14, 15, 16, 38, 76, 152.

Cognición 108, 109, 133, 172, 173, 184.
cognoscitiva 19, 62, 87, 107, 110, 128, 130, 131, 135, 152, 160, 172, 173.
cognoscitivista 61, 63, 106.

Compasión 52, 58, 69, 82, 95, 96, 127, 128, 129, 130, 139, 177, 179, 187.

Comportamiento moral 118, 120, 189.

Conciencia 14, 20, 21, 34, 44, 52, 54, 72, 76, 77, 95, 97, 98, 104, 109, 127, 133, 152, 156, 162, 163, 164, 176, 178, 179, 183.

Conducta 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 46, 55, 58, 62, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 93, 102, 103, 105, 107, 108, 111, 117, 118, 120, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 146, 147, 153, 154, 161, 162, 172, 173, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190.
agresiva 135, 136.
destructiva 135, 136.
inmoral 62, 134, 135, 153, 183.
moral 41, 71, 102, 108, 118, 120, 128, 129, 133, 137, 153, 181.
prosocial 58, 123, 129, 130, 132, 133, 147, 183, 188, 190.

Conflicto moral 61, 121.

Congruencia 115, 118, 120, 188, 189.

Consecuencias 9, 21, 29, 33, 45, 48, 49, 61, 77, 78, 86, 97, 102, 103, 105, 117, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 144, 145, 147, 148, 153, 154, 155, 158, 161, 164, 171, 179.
consecuencialismo 45.

Consistencia 55, 71, 73, 74, 96, 116, 118, 119, 122, 124, 147, 184, 189.

Control 9, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 31, 34, 67, 70, 84, 86, 110, 123, 133, 135, 145, 161, 170, 177, 178.

Convencional 64, 65, 79, 122, 124, 151, 152, 163, 166, 167.
convenciones 65, 166, 167.

Convivencia social 44, 58.

Cooperación 44, 158, 159, 160, 163.

Coraje 69.

Corrupción 116, 141.

Costos 125, 127, 128, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 180.

Creencias 10, 13, 15, 19, 22, 35, 36, 55, 63, 64, 71, 84, 87, 88, 89, 90, 98, 106, 107, 108, 110, 111, 116, 129, 130, 137, 174.

Culpa 95, 97, 109, 111, 130, 132, 136, 139, 148, 161, 173, 175, 176, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190.

D

Deber 39, 41, 44, 46, 47, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 66, 70, 83, 84, 85, 86, 88, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 119, 142, 148.
deber ser 54, 55, 101.
deberes imperfectos 49, 52, 69.
deberes morales 58, 69, 77, 87.

Decisión 21, 31, 39, 47, 54, 56, 72, 76, 93, 105, 106, 107, 111, 115, 116, 118, 122, 125, 126, 127, 132, 134, 136, 140, 144, 145, 148, 151, 169, 189, 190.
moral 125, 134, 189.
decisiones pragmáticas 115.

Deontología 45, 52,

Derecho 40, 49, 59.

Desarrollo, cognoscitivo 64, 71, 79, 160, 175, 179, 184.
desarrollo moral 49, 50, 51, 53, 55, 56, 64, 66, 79, 91, 93, 105, 106, 108, 116, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 133, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 148, 149, 161, 162, 165, 166, 169, 171, 177, 181, 185, 186, 188, 189, 190.
social 79, 173.

Descontento 33.

Deseo 13, 19, 22, 25, 29, 36, 37, 46, 49, 63, 65, 78, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 99, 103, 104, 105, 111, 132, 138, 158, 180, 183.

Dilema 72, 119, 145, 162, 185,

Directrices 59.

Discrepancia 12, 19. 99, 107, 115, 116, 117, 137, 154.

Disonancia cognoscitiva 19, 107.

Disposición 22, 24, 25, 29, 33, 43, 45, 67, 68, 70, 83, 95, 99, 143, 170, 173, 174, 175, 177, 187.

Dolor 17, 43, 54, 68, 76, 81, 83, 94, 96, 97, 109, 110, 119, 139, 153, 161, 171, 174, 177, 178, 179.

E

Educación del carácter 73.

Egoísta 44, 45, 48, 98.

Emociones 14, 18, 33, 35, 36, 66, 69, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 96, 97, 100, 104, 109, 129, 134, 138, 139, 139, 147, 148, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190.
emotivistas 20,61, 62, 63, 84.

Empatía 82, 127, 128, 129, 130, 138, 131, 132, 136,153, 154, 175, 177, 178, 179, 180, 190.

Empirismo 76.

Equidad 51, 52, 158, 159, 164, 168.

Esquemas 34.

Estadio moral 121.

Estados, afectivos 29, 110, 174, 175.
cerebrales 13, 14.
mentales 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 35, 36, 87.
neurológicos 14.

Estándar 33, 60, 61, 63, 109, 111, 116, 118, 126, 147, 148, 151, 153, 154, 161, 170, 171, 180, 181, 182, 183, 184.
estándar moral 60, 109, 126, 148, 184.

Estilo de crianza 161.

Etapa 34, 52, 53, 65, 66, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 130, 152, 159, 163, 165, 168, 176, 178, 179.

Ética 19, 39, 40, 41, 47, 49, 50, 51, 55, 56, 58, 59, 66, 76, 80, 99, 101, 102.
del deber 47, 58, 102.
discursiva 49, 76.
teleológica 58, 59, 102.

Expectativas 10, 21, 29, 30, 31, 32, 61, 64, 65, 139, 140, 142, 144, 154.

Explicación 8, 14, 15, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 41, 69, 74, 92, 93, 95, 99, 102, 105, 110, 119, 125, 127, 135, 137, 141, 142, 143, 148, 149, 163, 168, 170, 178, 184, 185, 187, 188.
internalista 141.
causal 13, 35.

F

Felicidad 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 57, 69, 96, 97, 100.

Fidelidad 69, 84, 177.

Fin 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 29, 31, 34, 37, 41, 42, 43, 52, 46, 48, 68, 90, 96, 97, 100, 106, 107, 126, 138, 175.
fines en perspectiva 42.

Fundamentación 56.

G

Generosidad 49, 52, 69, 131.

Gratitud 65, 69.

H

Hábitos 21, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 107, 123, 187.
hábito moral 123.

Honestidad 71, 74, 145.

Humildad 68, 80, 82, 95, 100, 111.

Humillación 80, 85, 173.

I

Ideal 51, 52, 59, 60, 76, 101, 152, 156, 164, 183, 188.
del yo 60.

Idealismo 76, 149.

Ideas 14, 17, 18, 19, 35, 42, 70, 81, 82.

Identidad 44, 73, 88, 91, 92, 93, 119, 124, 126, 128, 148, 156, 187, 188, 189.
moral 88, 92, 126, 128, 148, 156, 187, 188, 189.

Igualdad 51, 65, 156, 158, 159, 163, 164.

Imparcialidad 46, 47, 58, 166.

Imperativo, categórico 48, 56, 57, 58, 88, 103, 106, 131, 146.
imperativos hipotéticos 59.
imperativos morales 48.

Impulso 22, 25, 26, 27, 30, 104.

Incentivo 27, 28, 30, 32, 97, 99, 103, 138, 139.

Inclinación 25, 46, 55, 60, 82, 83, 100.

Instinto 25, 26, 46.

Inteligencia 34.

Intención 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 22, 32, 34, 36, 37, 38, 41, 57, 60, 67, 70, 79, 103, 117, 136, 137, 149.
intencionalidad 9, 10, 16, 34, 185.

Interacción 24, 25, 27, 28, 32, 73, 121, 129, 160, 162.

Interés colectivo 44, 97.

Internalización 71, 77, 153, 160, 161, 162, 169, 170, 171.

Intuicionismo 62, 64.

Ira 139, 173, 174, 175, 177, 184.

J

Juicio, crítico 123.
de responsabilidad 118, 119, 120, 121.
moral 50, 51, 52, 53, 56, 61, 63, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 74, 75, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 132, 137, 145, 160, 163, 165, 166, 168, 169, 184, 188.
juicios deónticos 119, 121.
juicios intuitivos 120, 123, 130.

Justicia 43, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 65, 67, 69, 79, 80, 84, 89, 98, 120, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 168.
justo 39, 40, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 55, 58, 60, 67, 89, 96, 98, 125, 127, 159, 164.

Justificaciones 61, 99, 116, 121, 123, 130, 131, 141, 151, 163, 168, 169.
justificación moral 123, 135.
justificar 24, 40, 56, 61, 85, 115, 141.

K

Kantianos 78, 91.

L

Lealtad 65, 69, 164.

Legal 43.

Legitimidad 59.

Lenguaje 11, 13, 14, 36, 37, 135, 152, 176.
lenguaje eufemístico 135.

Ley 46, 47, 48, 51, 57, 88, 91, 92, 103, 106, 118, 136, 163, 164.
del talión 136.
universal 88, 106, 118.

Locus de control 31.

Logro 24, 29, 32, 73, 110, 140, 142, 147, 148, 156, 160, 170, 180, 181, 182, 184.

M

Máxima universal 46, 47, 57, 60, 76.

Mecanicista 15, 16, 17, 76.

Meta 71, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 21, 24, 28, 29, 30, 31, 37, 44, 46, 50, 72, 102, 123, 136, 140, 144, 156, 173, 174, 181.

Mínimo moral 126.

Modelo, del balance 126.
moderador 25, 128.
motivacional moderador 25, 137, 149.
utilitarista 106.

Moral, discursiva 49.
habitual 72.
negativa 122.
positiva 122, 123.

Moralidad 15, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 51, 52, 53, 56, 58, 66, 78, 80, 84, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 97, 117, 124, 126, 132, 135, 137, 143, 149, 151, 164, 166, 167, 168, 176, 185, 188, 189.
de principios 132.
instrumental 132.

Motivación 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 50, 73, 78, 87, 88, 89, 90, 91, 98, 110, 111, 115, 117, 125, 133, 135, 137, 138, 140, 142, 143, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 169, 170, 180, 182, 188.
de logro 142, 148, 156, 170, 180, 182.
moral 88, 89, 125, 133, 188.
motivo 22, 29, 32, 33, 42, 60, 68, 70, 83, 84, 85, 86, 89, 96, 103, 104, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 169, 170, 171, 179, 180, 185, 187, 188.

Movimiento 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 34, 38, 120.

N

Necesidad 16, 22, 25, 26, 29, 30, 39, 52, 66, 72, 78, 91, 98, 102, 104, 111, 119, 127, 130, 146, 157, 170, 179, 108, 184, 187, 189.

Neuroestados 13.

Niño 16, 34, 35, 36, 38, 44, 63, 64, 65, 66, 78, 111, 122, 136, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 186.

Norma 47, 72, 91, 93, 99, 109, 117, 119, 122, 127, 138, 139, 141, 146, 154, 155, 161, 168, 185.
moral 47, 127, 138, 139, 141, 168.

O

Obediencia 54, 120, 152, 159.

Obligación 49, 60, 66, 92, 93, 96, 97, 127, 128, 137.
moral 49, 93, 96, 97, 127, 128, 137.

Odio 68, 80, 82, 95, 174.

Orden normativo 51, 164.

Orgullo 29, 33, 68, 80, 81, 82, 85, 95, 100, 133, 139, 148, 173, 175, 176, 180, 181, 182, 184, 186, 187.

Orientación, moral 53, 125, 148, 149, 164.
normativa 51.

P

Padres 155, 157, 160, 161, 162, 170, 171.
permisivos 162.

Pasión 17, 18, 19, 60, 62, 67, 80, 81, 82, 87, 95, 174, 175.
pasión calmada 19.
pasiones 16, 17, 18, 58, 67, 77, 80, 81, 82, 83, 94, 95, 96, 110, 174, 175.

Pena 11, 21, 33, 59, 61, 63, 66, 74, 80, 95, 97, 106, 111, 132, 133, 139, 148, 156, 159, 160, 163, 171, 173, 175, 176, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 190.

Personalidad 24, 26, 30, 32, 33, 41, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 78, 124, 138, 142, 143, 176, 183.

Perspectiva, deontológica 55.
interna 110.

Piedad 58, 82, 83.

Placer 17, 42, 43, 44, 45, 60, 68, 76, 81, 82, 83, 94, 96, 103, 109, 110, 174.

Plan de acción 115.

Postconvencional 122.
Pragmático 50, 55, 58, 106, 115, 127, 141, 142, 169.
Preferencias 55, 62, 109.
Prescriptivo 52, 62, 168.
Presión de grupo 143.
Principios 32, 40, 43, 44, 51, 55, 56, 59, 65, 68, 70, 84, 91, 96, 98, 117, 121, 122, 123, 125, 127, 132, 135, 140, 144, 148, 149, 151, 164.
críticos 121, 122.
intuitivos 121, 122.
Propósito 8, 10, 30, 37, 41, 43, 94, 96, 118, 154, 156, 160, 189.
Prosocial 58, 123, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 139, 141, 147, 177, 179, 180, 183, 186, 188, 190.
Psicópata 89, 95, 98, 107, 126, 141.

R

Racional 18, 19, 20, 29, 30, 45, 46, 55, 59, 65, 84, 85, 88, 90, 99, 101, 105, 106, 164.
racionalismo 19, 66, 89, 90, 105.
racionalistas 61, 87.
Razón 8, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 40, 42, 46, 47, 50, 54, 56, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 69, 70, 72, 76, 77, 83, 84, 85, 90, 92, 94, 95, 99, 103, 108, 109, 181, 182.
práctica 50, 56, 60, 65.
razonable 18, 19, 50, 53, 59.
Razonamiento 10, 52, 56, 61, 71, 73, 79, 104, 122, 124, 125, 129, 130, 133, 134, 138, 141, 142, 144, 151, 153, 155, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 171, 185.
convencional 124.
hedonístico 129.
intuitivo 124.
moral 52, 56, 61, 71, 73, 122, 124, 125, 129, 130, 133, 138, 141, 151, 153, 155, 157, 159, 161, 163, 165, 167, 169, 171, 185.
Reciprocidad 51, 156, 157, 158, 164.
Recompensa 27, 30, 31, 157.
Reestructuración cognoscitiva 135.
Reflexión 21, 31, 40, 41, 42, 60, 72, 77, 81, 123, 125.
Reglas 22, 24, 38, 42, 44, 46, 51, 52, 54, 59, 64, 65, 72, 94, 110, 115, 120, 121, 134, 141, 151, 152, 155, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 182.
ideales 59, 110.
morales 44, 59, 66, 121, 141, 151, 155, 161, 169.
Relativismo 55, 62, 118, 166, 167.
Representación 18, 20, 21, 34, 36, 89, 90, 110, 111, 156, 184, 185.
Resentimiento 83, 95, 109, 175, 177.
Respeto heterónomo 120.
Responsabilidad 21, 44, 46, 75, 78, 79, 85, 86, 100, 118, 119, 120, 121, 127, 135, 154, 180, 181, 183, 185.
Resultados 21, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 71, 73, 78, 107, 108, 109, 116, 119, 120, 127, 130, 137, 139, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 162, 166, 168, 170, 179, 183, 186, 189, 190.
Robo 108, 144, 145, 154.

S

Sanción 59, 96, 97, 133, 134, 140, 157, 158.
expiatoria 157, 158.
por reciprocidad 157, 158.
social 133.
interna 134.
Satisfacción 11, 16, 19, 29, 42, 45, 46, 68, 101, 103, 110, 126, 133, 134, 139, 148, 156, 171, 180, 181, 187.
Sensibilidad moral 97, 115.
Sentimientos 20, 21, 44, 45, 47, 58, 60, 62, 63, 68, 69, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 109, 110, 111, 125, 128, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 148, 149, 153, 156, 163, 172, 174, 175, 179, 181, 189.
morales 45, 47, 88, 109, 110, 148, 149, 175.
Simpatía 52, 58, 69, 82, 95, 96, 98, 128, 129, 130, 131, 139, 177, 178, 179, 180, 187, 190.
Situación 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 49, 56, 61, 73, 84, 115, 119, 121, 122, 124, 126, 127, 130, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 169, 176, 178, 179, 182, 184, 189, 190.

Socialización 24, 26, 53, 75, 79, 165.

Solidaridad 53, 158, 162, 163.

Subestadio 119, 120, 121.

Sujeto 8, 10, 12, 13, 17, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 54, 55, 56, 61, 64, 65, 66, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 98, 104, 110, 117, 118, 119, 126, 139, 142, 144, 152, 165, 170, 176, 181, 185, 189.

T

Teoría, del utilitarismo 43.
biológica 25.
moral 39, 40, 42, 48.
teorías de la instrumentalidad 32.
teorías de la mente 34.
teorías de la socialización 24, 79.
teorías de la utilidad 31.
teorías del aprendizaje 24, 26.
teorías económicas 45.
teorías motivacionales 21, 28, 144.

Tipo de acción 24, 33, 59, 121, 122, 151, 177.

Toma de decisiones 106, 109, 111, 115, 164.

U

Universalizable 47, 164, 166.
universalización 47, 70, 93, 106, 118, 131.

Utilidad 19, 20, 31, 43, 44, 45, 49, 51, 65, 97, 105, 106, 111, 142, 145, 146, 164.
subjetiva 31, 142.

Utilitarismo 19, 43, 44, 45, 66.
utilitarista 44, 45, 78, 97, 106.

V

Valor 21, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 61, 81, 85, 86, 88, 92, 95, 96, 100, 103, 104, 105, 109, 126, 137, 138, 140, 142, 144, 147, 148, 180, 181.
moral 61, 85, 100, 103, 104, 126.
motivacional 138.
valoración 28, 29, 78, 99, 109, 110, 138, 144, 147, 174, 184, 189.

Venganza 10, 158, 177.

Vergüenza 74, 139, 173, 176.

Vicio 68, 74, 81, 83, 94, 96.

Vida buena 49, 52, 55, 56, 60.

Vínculo afectivo 161.

Virtud 43, 49, 53, 56, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 78, 81, 83, 84, 94, 96, 100, 101, 177, 187.

Voluntad 10, 17, 20, 21, 57, 69, 86, 88, 89, 91, 99, 101, 103, 124.

Y

Yo 80, 81, 89, 90.
ideal 51, 52, 164.

Índice de autores

Aebli, H 12.
Ajzen, I 32, 108, 137, 149.
Aristóteles 41, 42, 43, 48, 50, 53, 55, 67, 68, 69.
Asendorp, J. B. 171.
Astington, J. W. 37.
Atkinson, J. W. 28, 29, 31, 32, 33, 142, 144, 147.
Austin, J. L. 11.
Bandura, A. 130, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 147, 148.
Baron, J. 107.
Batson, D. 132, 133, 139, 146, 147.
Beckmann, J. 143.
Bersoff, D. M 108, 116.
Blasi, A 54, 55, 60, 73, 93, 108, 116, 119, 123, 128, 148, 172, 185, 187, 189.
Boyle, J. M. 48.
Brink, D. O. 62, 87, 88, 89, 90, 91, 98, 99, 106, 107.
Burton, R. V. 71, 73, 116.
Bybee, J. 183.
Candee, D. 54.
Clark, R, W 144.
Cohen, J. D. 185.
Colby, A. 73, 175, 188.
Comunian, A. L. 123.
Copp, D. 88, 90, 91, 98, 99, 107.
Cuerrier, J. P. 137.
Damon, W. 73, 156, 175, 187, 188.
Darley, J. M. 185.
De George, R. T. 45, 62.
Deigh, J. 93, 131, 132.
Deshaies, P 137.
Dewey, J. 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 51, 65, 72, 77, 78, 89, 103, 104, 105, 130, 131, 138.
Diekman, A. 146.
Dobert. R. 53, 54.
Dovidio, J. 146.
Dunn, J. 37, 153, 154, 161.
Easterbrook, M, A. 152, 160, 171.
Edelstein, W. 75.
Eisenberg, N. 58, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 178, 179, 180, 190.
Ellrod, F. E. 71.
Emde, R. 152, 153, 160, 171, 172.
Fabes, R. 129.
Farrington, D. 145.
Feagley, S. 123, 128, 156, 161, 187, 188.
Festinger, L. 19.
Fishbein, M. 32, 108, 137, 149.
Forgas, J. 109.
Forsyth, D. 148, 149.
Freud, S. 26, 76, 77.
Fridja, N 173, 174, 175.
Fromm, E. 51, 100.
Fuchs, R. 11.
Gert, B. 40.
Geulen, D. 75, 76, 77, 78.
Gielen, U. P 123.
Gilligan, C. 52, 53, 165, 166.
Gopnik, 37.
Greene, D. 170, 185.
Greenspan, P. 84, 85.
Greve, W. 15.
Griffin, S. 171, 172, 173, 178.
Grusec, J. 161.

Goodnow, J. 161.
Grundlach, H. 20.
Habermas, J. 47, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 65, 76, 127, 139.
Hare, R. M. 120, 121, 130.
Hart, D. 123, 128, 156, 161, 187, 188.
Harter, S. 180, 181, 182, 183, 186.
Heckhausen, H 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 33, 136, 144, 147, 148, 181, 182.
Helwig, C. C. 155, 166, 167.
Henning, K. H. 161, 162.
Herzog, W. 57, 152, 153.
Hoffman, M. L. 128, 178, 179, 180.
Homiak, M. 66, 68, 69, 70.
Hotte, A. 125.
Howky, J. 14, 15.
Hull, C. 27, 30, 72.
Hume, D. 15, 16, 17, 18, 19, 20, 44, 46, 47, 57, 58, 60, 61, 68, 69, 70, 72, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 94, 95, 96, 97, 100, 104, 105, 109, 110, 128, 129, 134, 139, 147.
Hyde, J. S.. 53, 166.
Jackson, F. 13, 14.
Jaffe,S. 53, 166.
Johnson, W. F 152, 160, 171.
Jones, W. 183.
Kagan, J. 154, 156, 173, 181, 183.
Kahneman, D. 106.
Kamat, S. 146.
Kanekar, S. 146.
Kant, I. 20, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 69, 70, 76, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 96, 100, 101, 102, 103, 106, 116, 118, 119, 146.
Killen, M. 155, 166.
Kimble, G. 21.
Klein, S. 30, 31.
Kohlberg, L. 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 75, 79, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 136, 139, 151, 152, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168.
Koller, S . 128, 129, 130.
Korsgaard, C. 58, 88, 91, 92, 93, 119, 187.
Kochanska, G. 160, 170, 171.
Kramer, H. 57, 58, 76, 102.
Krettenauer, T. 161.
Kristiansen, C. 125.
Krugeln, K. 183.
Kurtines,W. 144.
Leone, C. 71, 73.
Lepper, M. R. 170.
Lewis, M. 173, 175, 176, 177, 178, 180, 182.
Lickona, T. 73, 75.
Lowell, E. L. 144.
Mackie, J. L. 18, 19.
Marulanda, I. C. 161.
Mascolo, M. 171, 172, 173, 178.
Maslow, A. 26.
McCabe, S. P. 61, 116, 130, 151.
McClelland, D. 144.
McNalley, S 129.
Mele A. 9, 10.
Mesquita, B. 174.
Mill, J. S. 19, 20, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 57, 58, 96, 97, 98.
Mongeau, C. 137.
Monroe, K. R. 187.
Montada, L. 148, 183.
Mosquera, J. 108, 137.
Nadelhoffer, T. 9.
Nisan, M. 125, 126, 127.
Noam, G. 75.
Nunner Winkler, G. 63, 75, 155, 171, 186.
Nystrom, L. E. 185.
Oakley, J. 85, 86.
Pelletier, L. 135.
Piaget, J. 17, 34, 44, 51, 64, 75, 77, 79, 91, 109, 116, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 169.
Pizarro, D. 129, 130, 132.
Radke-Yarrow, R 153.

Rawls, J. 47, 49, 51, 91.
Reddy, V. 153.
Rest, J. 115, 136, 165.
Rodriguez, G. I. 185, 186, 188, 190.
Rorty, A. O. 70.
Savater, F. 70, 100, 101, 102.
Schindler, D. 15, 17.
Schläfli,A. 136, 165.
Schneider, H. D. 147.
Schwartz, S. H. 127, 128, 147.
Searle, J. R. 10, 11, 16.
Semin, G. R. 162.
Shafir, E. 111.
Shea, C. 129.
Shell, R. 129.
Shepherd, R. 137.
Shultz, T. R. 37, 38.
Simonson,I. 111.
Smetana, J. G. 152, 155, 166.
Snow, C. 63.
Sobesky, W. E. 145.
Sodian, B. 155, 186, 190.
Sommerville, R. B 185.
Sonnemans, J 174.
Sparks, P. 137.
Stevenson, G. 15.
Strawson, P. 175.
Tagney, J. 182.
Thoma, S. 136, 165.
Tugendhat, E. 59, 60, 74, 147, 175.
Turiel, E. 63, 124, 144, 151, 152, 153, 155, 159, 166, 167, 168, 169.
Tversky, A. 106, 111.
Vallerand, 137.
Van Goozen, S. 174.
Velásquez, A. M. 161.
Villegas de Posada, C. 37, 40, 50, 53, 65, 73, 108, 122, 125, 137, 149, 155, 156, 176, 185, 188.
Von Wright, G. H 59, 66, 110, 155.
Walker, L. 161, 162, 165.
Ward, L. 143.
Wellman, H. M. 35, 36.
Wessie, J. 146.
Williams, C. 57, 183.
Wilson. G. 9, 10, 12, 13, 22, 99, 143.
Zahn-Waxler, C. 153.
Zajonc, R. B. 109.
Zhou, Q. 128, 129, 130.

Este libro se terminó de imprimir
en octubre de 2008,
en la planta industrial de Legis S.A.
Av. Calle 26 Nº 82-70 Teléfono: 4 25 52 55
Apartado Aéreo 98888
Bogotá, D.C. - Colombia